



21(2):9-29  
jul./dez. 1996

# HABERMAS E A CRÍTICA DO CONHECIMENTO PEDAGÓGICO NA PÓS-MODERNIDADE

Rosa Maria F. Martini

**RESUMO** - *Habermas e a crítica do conhecimento pedagógico na pós-modernidade.*

Este estudo questiona a formação do professor articulando a história da educação brasileira com a história das idéias filosóficas. Baseado em minha tese de doutorado, *Ação Comunicativa e Ação Educativa: recuperando o 'eros' e o 'ethos' pedagógico*, e nas discussões metodológicas sobre dialética e hermenêutica, analisa os perigos da influência de ideologias na constituição do conhecimento pedagógico, sob a égide da razão moderna. Postula a possibilidade de reconstrução de um saber da educação, a partir da proposta habermasiana de racionalidade pós-moderna.

**Palavras-chave:** *ação comunicativa, ação educativa, "eros" e "ethos" pedagógico.*

**ABSTRACT** - *Habermas and the critique of pedagogical knowledge in postmodern times.*

This study questions teacher education in postmodern times, articulating the history of Brazilian education with the history of philosophical ideas. This paper is based on my doctoral dissertation, *Communicative Action and Educational Action: recovering pedagogical eros and ethos*. This work points out methodological discussions regarding dialectics and hermeneutics. It analyses the dangers of ideological influences upon the constitution of pedagogical knowledge from the perspective of modern reason. This work postulates the possibility of reconstruction of educational wisdom, based on Habermas' conception of post-modern rationality.

**Key-words:** *communicative action, educational action, pedagogical "eros" and "ethos".*

## Estruturando o objeto de investigação

Este trabalho aborda o processo de estruturação do objeto de minha tese de doutorado: *Ação Comunicativa e Ação Educativa: recuperando o “eros” e o “ethos” pedagógico* (Martini, 1994) e os métodos de reflexão filosófica utilizados para tentar a reconstrução de um saber da educação, articulador de questões teóricas e práticas, procedendo à crítica das ideologias veiculadas pelas teorias pedagógicas e o auscultar da tradição para recuperar o “eros” e o “ethos” pedagógico.

A referência a um processo de estruturação do objeto de investigação não pretendeu adotar uma postura objetivante, mas dar conta dos procedimentos desenvolvidos para encontrar o sentido da pré-compreensão existente, relativa a “eros” e “ethos” pedagógico.

Tais procedimentos, próprios da racionalidade filosófica, não mais compreendida em termos metafísicos, nem em termos de uma teoria da representação, mas na perspectiva de uma racionalidade discursiva, quando ausentes do contexto de reflexão dos conhecimentos e das práticas educativas, podem deixar livre o campo para interpretações ora totalitárias, ora reducionistas dessa mesma prática. Desta forma, ou se trabalha com uma teoria pedagógica de fundo metafísico, sobreposta à prática, na medida em que a orienta finalisticamente, ou se coordena, temática e metodologicamente, algumas generalizações apressadas, originadas das ciências, especialmente as sociais, que promovem ora uma visão cientificista e reducionista da prática educativa, ora um praticismo totalitário e anti-intelectualista. Tais generalizações, apressadas e superficiais, quando ainda associadas a processos ideológicos, provocam distorções e acabam por bloquear uma autêntica reflexão sobre o “*mundo da vida*” das práticas educativas. Conseqüentemente, constitui-se um pretenso conhecimento pedagógico que sufoca com sua pseudo-racionalidade cognitiva o “*mundo da vida*” das práticas educativas, impedindo a constituição de um autêntico saber educativo que se vê ameaçado por pretensas teorias pedagógicas.

Tais teorias pedagógicas, sobrepondo-se às práticas ou reduzindo-se a elas não favorecem o teste argumentativo das próprias práticas e o conseqüente desenvolvimento de uma racionalidade prático-discursiva, motivadora (“eros”) e formadora (“ethos”) de um saber da educação.

Ao analisar minha própria vivência de professora universitária, formadora de professores, numa época de fim de ideologias e morte das utopias, tentei examinar inicialmente, a própria história da instituição universitária brasileira e detectar tanto o sentido da perda do “eros” e do “ethos” pedagógico como alternativas para sua recuperação.

Graduada em Filosofia na década de 60, acompanhei as discussões sobre o projeto de reforma da universidade brasileira.

Tal projeto de universidade se imaginava não encastelado em Faculdades, outrora verdadeiros feudos, dominados pelos catedráticos. Essa universidade

tentava traçar seu perfil democrático e moderno pela integração de atividades de ensino, pesquisa e extensão, fluindo entre os diversos institutos. Estes seriam autônomos para desenvolver a investigação nas diversas áreas do saber, construindo seu próprio conhecimento, enfrentando questões epistemológicas próprias. Essa construção pretendia estar liberta de visões tradicionais do conhecimento, atribuída à posturas dogmáticas, quer da ciência, quer da filosofia.

A reforma universitária que se discutia, então, configurava-se em Institutos, articulados por uma Faculdade de Educação voltada para a construção de um projeto pedagógico integrador das dimensões teóricas e práticas. Neste projeto de universidade, a Filosofia teria uma dupla tarefa: a do seu âmbito específico, auscultando e interpretando os projetos de conhecimento nas diversas áreas, mas sobretudo voltando-se para a clarificação das questões práticas relativas a ação moral, política e educativa. Filosofia e educação desenvolveriam suas tarefas singulares promovendo, porém, uma contínua articulação. A Filosofia operando com estruturas conceituais capazes de explorar o possível lugar dos discursos científicos e a educação desenvolvendo uma constante retomada reflexiva de suas práticas, possibilitadoras de um fazer e um saber educativo esclarecido, porque reconstruído em diversos níveis pelo trabalho da filosofia e das ciências. Tal projeto de reforma universitária antecipado pelas reflexões de um Ernani Fiori e experimentado no projeto da Universidade de Brasília por Darcy Ribeiro foram bruscamente coartados pelo governo autoritário, instalado em 64. Embora o fenômeno de massificação do ensino superior tenha sido mundial, a partir de 1968, é importante ressaltar a interrupção do contexto democrático e de soluções próprias, em andamento a partir de 60, substituído por orientações de instituições de financiamento internacionais. A idéia de antecipar a modernidade via educação, ocorreu no Brasil, pós-64, num contexto tradicional e autoritário em que elites dirigentes centralizaram recursos e manipularam verbas de cooperação internacional, sem a participação dos interessados nos projetos, convocados apenas para executá-los<sup>1</sup>.

A construção de meu objeto de pesquisa emerge da vivência de uma instituição universitária silenciada para a reflexão filosófica e traída em seu projeto educativo por um gesto autoritário, simulador de legalidade. A estratégia legalizante da reforma universitária de 68, originada do acordo MEC-USAID pretendia antecipar a modernidade, oferecendo um simulacro reducionista do antigo projeto de reforma universitária. Garantia a democratização do acesso à universidade, estimulava o desenvolvimento científico e tecnológico e prometia o pleno emprego, por meio de uma revolução tecnológica da educação, voltada para a idéia de treinamento de recursos humanos. Se, por um lado, expandiu-se a pesquisa e os programas de pós-graduação, não houve a esperada melhoria da graduação, apenas incrementada quantitativamente. Se aumentou a racionalização tecnológica do trabalho na universidade, a burocratização e a departamentalização provocaram ora competição excessiva, ora pseudoparticipacionismo, estando ainda por ser inventada uma forma democrática que preserve a especi-

ficidade do trabalho acadêmico, cuja característica é a liberdade de investigação e o estímulo à busca do conhecimento<sup>2</sup>.

A análise crítica de minha experiência histórico-institucional resultou numa dupla negatividade, tanto conceitual como metodológica.

Ao utilizar a crítica da ideologia, identifiquei na história da educação brasileira déficits motivacionais e cognitivos que se apresentavam como sintomas do que previamente compreendia como perda do “*eros*” e do “*ethos*” pedagógico.

## Ideologias da formação de professores

Meu propósito de usar a crítica da ideologia se ateve à proposta habermasiana de trabalhar com o paradigma “*mundo da vida e sistema*”. A crítica da ideologia foi usada para detectar, no sentido frankfurtiano e habermasiano, elementos de distorção, de repressão, bem como de supressão de interesses generalizáveis, capazes de bloquear o desenvolvimento do “*eros*” e do “*ethos*” pedagógico, como força motivadora e justificadora do trabalho educativo<sup>3</sup>.

Assim como Freud detectou o caráter mudo a nível individual, das pulsões de morte, ficando suas manifestações mais evidentes nas formas sociais e culturais de agressão, os sintomas da perda do “*eros*” e do “*ethos*” pedagógico se manifestavam no caráter reducionista ou totalitário de formas de conhecimento pedagógico que afetavam qualquer grau de ensino. Conseqüentemente, do enfoque inicial, relativo a minha experiência com ensino superior, passei a trabalhar com a formação do professor de maneira geral.

A análise crítica das ideologias de formação do professor se ateve ao período republicano da história da educação brasileira. As ideologias se configuraram como: liberal-cristã, escolanovista, tecnicista e populista. Tais ideologias foram detectadas nas tendências teórico-pedagógicas, presentes nas orientações legais da instituição educativa brasileira.

A ideologia liberal-cristã veiculava um “*eros*” pedagógico ligado às raízes tradicionais da cultura ocidental, com tendências tomistas e idealistas, ecleticamente herdadas via processo colonizador. O modelo do “*eros*” pedagógico era oferecido pela postura magistral da Igreja, pela qual a verdade se fundamenta numa visão teológico-metafísica, autocompreendida como detentora do conhecimento e da capacidade para transmiti-lo.

O “*ethos*” pedagógico se configurava pela mensagem veiculada pelos mandamentos cristãos, que por emanarem de Deus, reforçavam a heteronomia e, facilmente, se associaram aos princípios liberais de uma sociedade dual e autoritária, numa república recente, em que se debatiam os ideais cristãos-liberais e o positivismo ideológico de uma classe militar que se auto percebia como organizadora dessa mesma república. Assim, o “*ethos*” pedagógico liberal-cristão reforçava o princípio da autoridade e da obediência, mas também o da liberdade de ensino.

A ideologia escolanovista se configurou, no contexto político-econômico de transição da sociedade brasileira de uma cultura rural e agrária para um modelo urbano industrial. O movimento da Escola Nova propunha a passagem de uma educação concebida como expressão de uma cultura tradicional humanísticocientífica, fundamentada em termos teológico-metafísicos, organizada de forma hierárquica e autoritária para o ideal de uma educação democrática, capaz de gerar o progresso da nação, quer pelo tratamento científico do processo da educação, quer pela ampliação das oportunidades educacionais.

O “*eros*” pedagógico escolanovista se apresentava como experimentalista, pragmatista, ativista e objetivista. Confiante no poder organizador da razão e num processo de experiência, voltado para o útil e o funcional.

O “*ethos*” pedagógico escolanovista manifestava a atitude de fidelidade ao rigor e neutralidade da ciência, à participação social, bem como identificação com o ideal nacionalista de progresso, pelo qual a educação era a grande responsável. A democratização da educação foi percebida como efeito dos métodos ativos, atribuindo-se a transformação da sociedade à reforma da instituição escolar.

O palco do enfrentamento da ideologia liberal-cristã com a escolanovista foi a tramitação, na Câmara, do projeto da 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. À maneira formalista, ao gosto de nossas elites dirigentes, o antigo combate humanismo-cristão versus positivismo científicista passou a ser entre cristãos-liberais versus progressistas, ateus (da direita à esquerda), sem que se discutisse realmente o tratamento científico da educação e a questão prática do direito a iguais oportunidades educacionais para todos.

Os ideais do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova que enfatizavam questões científicas e práticas da educação, inspirados nas transformações sociais e educacionais ocorridas no mundo, nas primeiras décadas do séc. XX, foram deformados por um texto legal conciliador. Neste texto foi esquecido o problema da educação como questão científica e prática, e sustentada por meio do argumento da liberdade religiosa, a manutenção de privilégios para o ensino particular, em detrimento da escola pública e gratuita. Em termos de formação do professor o resultado foi a substituição de um sólido preparo humanísticocientífico, interpretado pela nova ordem legal como intelectualista, por uma formação metodologista e praticista.

A ideologia tecnicista se caracterizava por um “*eros*” pedagógico produtor e tecnológico, reforçador de uma tradição positivista dogmática aliada ao autoritarismo do período pós-64. A formação do professor se reduziu à objetivação e análise da linguagem do planejamento. Fazia-se crer que o travestimento da escola num esquema administrativo empresarial produziria a transformação desejada, no sentido de aumentar oportunidades educacionais, acompanhada de qualidade de ensino. A influência neopositivista e behaviorista reduziu o “*ethos*” pedagógico às regras metodológicas e de planejamento, fracionando a cultura e a ação educativa em átomos operativos, objetiváveis, suprimindo tan-

to a subjetividade do professor como a do aluno e, sobretudo, a possibilidade de reflexão sobre a relação teoria e prática. Segundo o “*ethos*” tecnicista, as relações educativas na escola poderiam ser resumidas a contratos de cumprimento de objetivos. Assim como pela ideologia escolanovista um metodologismo ativista aparentou dar um tratamento científico e democrático à educação, pelo tecnicismo processos atomistas de treinamento, associados à importação de materiais e artefatos técnicos, simularam inserir a educação na era tecnológica.

Não se trata de negar a irreversibilidade da integração, via educação, ao processo tecnológico que globaliza o mundo atual, mas evitar a mistificação do técnico, a imitação caricata e o reducionismo acrítico.

*Não são computadores ou circuitos de TV etc. que vão transformar a atitude dos professores, mas o uso racional e democrático dos equipamentos, voltado para prioridades significativas do processo educativo, que poderão colocar a tecnologia a serviço da educação. A formação do professor, veiculada pela ideologia tecnicista, resultou numa forma reducionista e dogmática de treinamento para execução de tarefas de ensino-aprendizagem, ditadas por especialistas e técnicos<sup>4</sup>.*

A ideologia populista significou uma reação ao autoritarismo da ditadura militar e neutralidade prático-política do tecnicismo. A agressão do autoritarismo à educação e aos professores, manifestada pelo desmontamento do sistema público de ensino e pela proletarização dos professores, quer pelos baixos salários, quer pelo pouco acesso aos bens culturais e à totalidade da própria ação educativa, provocou uma reação coletivista e anti-intelectualista. Tal ideologia populista veiculou um “*eros*” coletivista e não discriminador do espaço especificamente pedagógico, suprimindo o significado da transmissão de conhecimento, reduzindo a relação pedagógica à prática política e ao assembleísmo. O “*eros*” pedagógico populista sufoca o sujeito do conhecimento e desvaloriza a ação educativa, enquanto criação do espaço objetivo da construção do conhecimento.

O “*ethos*” pedagógico populista voltado para a reciprocidade e simetria das relações professor-aluno, omite a assimetria inicial da ação educativa, confundindo ação educativa com prática política. O espaço pedagógico é o locus da transmissão e da crítica aos conteúdos e valores culturais em que professor e aluno têm papéis definidos, inicialmente assimétricos, sendo a simetria uma aspiração constante. Isto não ocorre na prática política em que a simetria é o pressuposto do jogo de forças democrático.

A ideologia pedagógica populista, dissolvendo a questão do conhecimento numa práxis político-pedagógica relega a ação educativa a relações naturais e sociais objetiváveis, suprimindo a questão da construção do conhecimento, que se dá numa interação sujeito-objeto mediada pelo mundo. A motivação coletivista do “*eros*” populista foi tão radical que relegou ao segundo plano o domínio instrumental do conhecimento, tão caro à pedagogia marxista. O populismo

significou para a formação do professor a total confusão entre o plano político e pedagógico, resultando na perda da identidade profissional, quer pela falta da formação humanístico-científica como pela descaracterização do espaço especificamente pedagógico, o qual só pode encontrar sua dimensão política se preservar seu sentido educativo.

Realizada a tarefa da crítica da ideologia, pude constatar que certas generalizações apressadas de teorias filosófico-pedagógicas, sem o devido distanciamento crítico, provocaram déficits de racionalidade na interpretação da prática educativa. Esta foi reduzida sucessivamente à reprodução da tradição, à metodologia científica na escola, ao planeamento e técnicas de ensino-aprendizagem e à estratégia política. Tais reducionismos causaram ameaças à formação do professor e bloqueios do verdadeiro “*eros*” e “*ethos*” pedagógico, reforçando-se um conhecimento pedagógico desvinculado de um autêntico saber educativo.

A identidade do professor, aurida da tradição, se autocompreendia como missão, vocação e autoridade, emanada do conhecimento. A identidade veiculada pelo escolanovismo transmutava a missão religiosa em vocação científica, identificando o professor a uma elite esclarecida e responsável pelo progresso, do qual a educação era a grande alavanca. O tecnicismo, acentuando o reducionismo objetivista do positivismo, enquadrou a identidade do professor à execução de objetivos, ou seja, pulverizou-a em átomos funcionais. Em contrapartida, o populismo dissolveu a identidade do professor numa entidade coletiva que buscava organizar-se para reagir às agressões do Estado autoritário, roubada dos conteúdos culturais e das condições de reflexão para a descoberta da intencionalidade própria da ação educativa.

Resumindo, a crítica da ideologia, enquanto método, resultou numa experiência negativa. A crítica das condições históricas, culturais, sociais, políticas e económicas me permitiu constatar um processo deficitário, uma perda, uma falta, mas me deixava sem recursos para a busca do verdadeiro “*eros*” e “*ethos*” pedagógico. A crítica da ideologia foi, entretanto, produtiva para identificar e descrever distorções e mistificações da prática pedagógica que colocaram o educador em formação ora numa postura ingênua e reducionista, ora num ufanismo participacionista, totalitário e por vezes sectário.

## **A busca do significado do “eros” e do “ethos” pedagógico**

O que detectava até esta etapa da investigação era o risco que teorias pedagógicas, não refletidas e ideologizadas, podiam significar para a formação do professor e para a recuperação do saber da educação.

Tentei, então, num segundo nível, o caminho fenomenológico, não à maneira husserliana de visão da essência, mas como um exercício de depuração conceitual que me revelasse estruturas de significados a serem referidos ao que fora descrito negativamente como perda do “*eros*” e do “*ethos*” pedagógico.

Tal estrutura emergiu na medida em que abandonei o plano da vivência e dos achados empíricos, trazidos pelas ciências sociais, embora trabalhados pela crítica da ideologia, procurando articular uma rede conceitual que traduzisse não propriamente um visar do conceito, mas a explicitação de uma pré-compreensão.

Esta pré-compreensão aproximava “*eros*” pedagógico do significado de um investimento ativo e criativo organizador e integrador do desejo de educar e “*ethos*” pedagógico como conjunto de disposições, motivações e atitudes que conferem um caráter ao educador, confirmando-o em sua habilidade e seu valor como um bom membro da comunidade humana.

A explicitação iniciada, ainda se mostrava deficitária, porque desvinculada da forma como a reflexão sobre a tradição filosófica enunciava, em seu discurso, significados válidos para a reconstrução do conceito de “*eros*” e “*ethos*” pedagógico.

Foi preciso, portanto, como sugeriu Hegel, enfrentar o negativo nos olhos e refazer, à maneira gadameriana, o caminho da Fenomenologia do Espírito para trás<sup>5</sup>. O déficit de racionalidade da crítica da ideologia remeteu-me da dialética para a hermenêutica. Ao constatar a insuficiência da crítica da ideologia, exercida sobre o contexto da cultura e educação brasileiras, para elucidar a pré-compreensão existente em torno de “*eros*” e “*ethos*” pedagógico, foi-me exigido o esforço hermenêutico de buscar, na história das idéias filosóficas, mais elementos elucidativos para tal compreensão. Para a realização dessa tarefa era preciso encontrar um estilo de filosofar que valorizasse o mundo prático, o cotidiano das interações humanas, sem dispensar o rigor da argumentação filosófica e os laços com a tradição. Era preciso encontrar um filosofar que articulasse os conhecimentos das diversas ciências com saberes práticos para recuperar um possível saber da educação.

## **A educação e o projeto filosófico de Habermas**

O modelo de reflexão que buscava foi encontrado em Habermas. Este autor situa-se no contexto da pós-modernidade com uma proposta, implicitamente pedagógica, de crítica e correção dos rumos da modernidade. Sua “*teoria da ação comunicativa*” propõe uma teoria da evolução social, na medida em que reorienta os caminhos da racionalidade.

Habermas (1989) procura na discussão dos paradigmas filosóficos uma nova posição para o filosofar mais próxima das ciências, especialmente das humanas. Essa nova forma de filosofar critica o paradigma da fundamentação metafísica e o da representação empirista, positivista e objetivista. Por outro lado, não se satisfaz com o paradigma transcendental kantiano da subjetividade formal, mesmo que seja viabilizada pela integração sujeito-objeto, por meio do trabalho histórico do conceito, à maneira hegeliana.

Para Habermas (1988), dialética e hermenêutica, métodos de filosofar tributários do paradigma da representação e da reflexão transcendental ainda apresentam déficits de racionalidade. Habermas (1988) observa também que a Fenomenologia ao apelar para um visar da essência, por meio de um processo de depuração das instâncias perceptivas e vivenciais (redução fenomenológica) e um intuir das formas essenciais (redução eidética) se toma também tributária do formalismo transcendental.

Ao identificar o papel da filosofia como substituta e intérprete do trabalho das ciências, principalmente as humanas, Habermas (1989) elabora um novo paradigma de trabalho para seu modo de filosofar. Tal paradigma, identificado com um tipo de racionalidade discursiva-argumentativa, permite integrar questões epistemológicas e práticas, a partir de um enfoque inter e transdisciplinar.<sup>6</sup>

O paradigma interativo “*mundo da vida e sistema*” tem para Habermas (1985) uma dupla vantagem no sentido de oferecer uma estrutura quase-transcendental para a compreensão do processo da evolução social e recuperação do projeto da modernidade. A via quase-transcendental é a estrutura “*mundo da vida*”. Esta se caracteriza como horizonte pré-compreensivo já sempre dado, em termos de tradição, cultura, personalidade e linguagem, a partir do qual podemos tematizar nossas pretensões de racionalidade, por meio da ação comunicativa. A via sistêmica representa a dimensão objetiva, os diversos sistemas, com sua estrutura própria e seus mecanismos para preservação dos limites e equilíbrio interno.

Tomando o conceito transcendental husserliano de “*mundo da vida*”, Habermas (1985) opera a partir da crítica ao negativismo heideggeriano sobre os processos técnicos de opacificação do “*mundo da vida*” e do subjetivismo fenomenológico da sociologia de Schütz, bem como do objetivismo positivista de Marx, um verdadeiro processo de destranscendentalização dessa estrutura, afirmando, entretanto, em função da mediação lingüística, seu caráter quase-apríórico. Portanto, via hermenêutica gadameriana e análise da linguagem, Habermas (1985) traz Heidegger do campo para a cidade<sup>7</sup>. Integrando ainda a esse processo de destranscendentalização os achados da epistemologia genética de Piaget, em termos de descentração progressiva, adota uma estrutura para a compreensão da ação comunicativa que leve em conta a dimensão do mundo subjetivo, do mundo social e do mundo objetivo de forma interativa.

Habermas (1985) elabora sua teoria da ação comunicativa a partir do paradigma “*mundo da vida-sistema*”, tentando utilizar o labor quase-apríórico do filosofar, como crítica da racionalidade inserida num processo de evolução social. Tal processo além da questão do trabalho e da interação que tenta dar conta da questão do homem como ser da natureza e da cultura, envolve a lingüistização da experiência, enquanto possibilidade de descrição fenomenológica por meio da linguagem ordinária. Habermas (1985) integra seu filosofar à virada lingüística da filosofia anglo-saxônica e define o seu modo quase-apríórico de filosofar como um quase-a priori lingüístico. Seguindo a sugestão de Apel referente ao

*“a priori da comunidade ideal de comunicação”*, caracteriza a questão da racionalidade como um processo discursivo próprio das interações humanas. A racionalidade pode ser, portanto, detectada ou reconstruída por sujeitos que argumentam e procuram apresentar boas razões para a apreciação de suas vivências (veracidade), para seu saber proposicional (verdade) e para sua ação (validade).

A teoria da ação comunicativa de Habermas, enquanto teoria crítica da racionalidade e teoria da evolução social pretende retomar o projeto iluminista de Kant e Hegel, articulando-o com a crítica ao positivismo marxista, recuperando-o, porém, como reflexão prática, no sentido de combater o conservadorismo, o relativismo, o negativismo e o dogmatismo contextualista da pós-modernidade. Para isto lança mão do trabalho das ciências sociais reconstrutivas: a sociologia compreensiva e crítica, a lingüística, a psicanálise, a epistemologia genética de Piaget e as teorias do desenvolvimento moral de Piaget e Kohlberg para realizar uma reconstrução racional do projeto da modernidade, que para ele se perdeu tanto no idealismo da filosofia transcendental, como no objetivismo das concessões marxistas à razão instrumental. A reconstrução habermasiana traz implícita uma dupla intenção educativa: uma referente ao projeto da modernidade com sua idéia de formação de uma humanidade esclarecida, que criou a instituição educativa, outra, mais ampla, relativa ao próprio projeto reconstrutivo da modernidade. Sugerindo novos rumos para a racionalidade, na assim chamada pós-modernidade, Habermas (1985) pretende recuperá-la como um todo, tentando equilibrar a excessiva racionalização sistêmica de esferas, cada vez mais amplas, do *“mundo da vida”*, atrofiadas por esta invasão, procurando diagnosticar as patologias da modernidade, causadoras de desvios na evolução social.

Habermas (1990) procura uma continuidade entre modernidade e pós-modernidade, propondo, por meio de uma racionalidade discursiva, um padrão para um projeto de reconstrução da modernidade, o qual fornece critérios cognitivos, práticos e pragmático-discursivos. A partir de tais critérios seria viável a compreensão da ação humana enquanto ação comunicativa, articulando-se a essa compreensão a possibilidade de reconstrução da prática educativa. Tal empreendimento se torna mais viável ainda, na medida em que Habermas (1989) completa sua teoria da ação comunicativa com uma ética discursiva e com uma filosofia do direito presentes em suas obras mais recentes. O que fica claro é que Habermas mantém produtivas uma vertente epistemológica e uma vertente prático-moral e política de reflexão filosófica, imprescindíveis para fazer filosofia e educação.

As patologias da pós-modernidade apontadas por Habermas (1985), como autonomização das esferas culturais, desconectadas da tradição, dando lugar a cultura de especialistas e a evolução das sociedades para estados institucionais regidos por economia de mercado, em que o dinheiro e o poder operam simbólica e abstratamente, aparecem como sintomas de invasão dos sistemas funcio-

nais na esfera do “*mundo da vida*”, bloqueando a racionalidade comunicativa. Outra forma patológica da racionalidade pós-moderna que aparece nas sociedades pós-industriais é a assimilação do político pelo econômico e a cobertura da ordem jurídica formal positivada, realizada sobre a maioria das esferas concretas da vida, entre elas as relações familiares e a educação.

## **A reconstrução hermenêutica do “eros” e do “ethos” pedagógico**

Seguindo a sugestão de Habermas (1988) de articular dialética e hermenêutica, o auscultar da tradição pela via hermenêutica me permitiu interpretar na história do discurso filosófico a possibilidade de atribuir um significado reflexivo ao conceito de “*eros*” e “*ethos*” pedagógico. Remontei-me a duas grandes tradições: a judaico-cristã e a grega como originantes do conceito de “*eros*” e “*ethos*” pedagógico. A judaico-cristã, contextualizada pela idéia de criação, acentuando os dualismos, mas com a possibilidade de uma integração conciliadora entre natureza e liberdade e a grega, mantendo o dualismo entre *physis* e *logos*, acentuando a finitude, e a necessidade de não aspirar nada mais do que a razão pode abarcar, tanto no domínio do conhecimento como no domínio da ação. Isto porque para o grego não havendo a idéia de criação, a totalidade de *physis* e *logos* deve se resolver apenas pela razão, enquanto parte do *logos* universal.

A partir dessa herança é possível entender a crítica iluminista da razão teológico-metafísica, realizada por Kant. Kant esforça-se por examinar as condições de possibilidade de um conhecimento da natureza e de uma reflexão interessada da razão no domínio da liberdade, apenas com as condições da própria razão.

A pedagogia de Kant, elaborada a partir das três críticas, mas especialmente a partir da Crítica do Juízo e dos seus escritos históricos, bem como de sua antropologia, significa um gigantesco esforço de coerência racional, no sentido de manter os dualismos. No pensamento kantiano a ontologia cede lugar à teoria do conhecimento e o trabalho crítico da razão oportuniza uma reflexão prática, capaz de abarcar o ser humano, desde a sua origem biológico-afetiva, cognitiva, sociocultural e, especificamente, enquanto liberdade finita e radical, capaz de reflexão moral.

A pedagogia kantiana é um exercício de submeter ao juízo reflexionante a riqueza da vida humana sensível, enquanto natureza já atravessada pela razão, mas não totalmente redutível a ela. Ao se referir ao trabalho como juízo sintético da educação, Kant procura um elemento disciplinador capaz de marcar o espaço em que a liberdade como éter da cultura possa configurar a existência humana, como interessada na liberdade e, portanto, capaz de inserir-se num universo de fins que a ultrapassam. Assim a liberdade, enquanto fato da razão e

evidência reflexiva, aparece como princípio regulativo e problemático da educação.

O esforço crítico-transcendental de Kant lançou as bases para a compreensão da modernidade como projeto educativo de esclarecimento, mantendo, entretanto, o dualismo sujeito-objeto, natureza e liberdade, ser e dever ser, determinismo metódico e indeterminismo prático, separando as esferas da cultura em domínios da ciência, da moral e da arte.

Habermas (1990) vê em Hegel a alternativa totalizante da filosofia transcendental. Em Hegel a superação do dualismo sujeito-objeto se dá pelo movimento lógico-dialético, enquanto história do trabalho do conceito. Esse movimento para Hegel não parte da razão formal, mas de uma subjetividade alienada que se separou da vida coletiva e da totalidade ética, compartilhada intersubjetivamente. Esse movimento de reconstituição da totalidade ética, no sistema hegeliano é lógico e ontológico, mas sobretudo histórico, cabendo à filosofia a tarefa de pensar o seu tempo, enquanto consciência da modernidade. Em Hegel, a ação educativa é apresentada como formação cultural. A Fenomenologia do Espírito, com suas inúmeras figuras, pretende refletir sobre a vida histórica do Espírito em seu desejo de objetivação e determinação, nas positivities das expressões culturais e o processo reflexivo e crítico de sua volta sobre si mesmo como Idéia Absoluta.

Em vez da razão iluminista e autoritária, centrada no sujeito, Hegel apresenta uma razão que ultrapassa as positivities do entendimento, instituindo-se numa totalidade ética, gerada por seu próprio dinamismo prático, enquanto mútuo reconhecimento participativo desta totalidade e que tem sua expressão no Estado institucional.

Habermas (1990) destaca em Kant o esforço analítico e racional, reforçador da herança grega de refletir e recompor os dualismos, apenas com a razão. Em Hegel, Habermas (1990) vê o esforço totalizante que redime o processo de separação numa totalidade absoluta, originário da tradição judaico-cristã.

Assim o “*eros*” pedagógico kantiano é disciplinador e demarcador das diferenças e o “*eros*” pedagógico hegeliano é integrador e totalizante, dissolvendo as diferenças. O “*ethos*” pedagógico kantiano é o da reflexão racional sobre os princípios de uma moral universal, o “*ethos*” pedagógico hegeliano reflete estes princípios, no acontecer histórico, em que as manifestações éticas do vir a ser histórico são criticadas e refletidas na reconciliação com uma eticidade totalizante e universalizante.

Habermas (1985) destaca em Marx dois pontos importantes. A manutenção da força crítica e metódica da dialética hegeliana, especialmente no seu movimento de negação. Sublinha também a importância da tentativa de Marx em trabalhar com os dois pólos paradigmáticos “*mundo da vida e sistema*”.

Segundo Habermas (1990), Marx tenta combinar a reflexão crítico emancipatória e revolucionária de reinstauração do reino da liberdade com uma crítica

teórico-descritiva e objetiva do processo capitalista (teoria do valor). Entretanto, assim como Hegel, tenta resolver os conflitos da moderna sociedade civil, como eticidade rompida, por meio do forte institucionalismo do Estado constitucional, Marx pensando a totalidade ética dilacerada como trabalho alienado, precisa encontrar no próprio trabalho uma forma conciliadora que possibilite ultrapassar a bipartição. Esta superação é possibilitada, pelas diversas alterações semânticas do conceito de trabalho, concebido como energia criadora, como mercadoria e como práxis emancipatória.

Segundo Habermas (1990), tanto a via analítica (grega e kantiana), como a via reconciliadora (judaico-cristã e hegeliana), trazem problemas para os caminhos da racionalidade. A via analítica pode cair no reducionismo se não for retomada pela reflexão moral. Um exemplo desse reducionismo é o positivismo, com sua filosofia da história sem sujeito, o nihilismo heideggeriano ou o relativismo pós-moderno, esfacelado em relatos que se auto legitimam em diferentes contextos, constituindo saberes múltiplos, frutos de uma racionalidade feita em pedaços.

A via reconciliadora e globalizante, originária da tradição judaico-cristã, também encerra ameaças na medida em que ao se considerar na posse de toda a verdade, esquece a possibilidade da diferença e pode cair no perigo do totalitarismo.

Habermas (1985) pretende escapar a essas ameaças, confrontando a força dialógica das duas tradições. A racionalidade é buscada num processo discursivo, destranscendentalizado, mas ainda orientado pelo *a priori* da comunidade ideal de comunicação, garantido por um “*mundo da vida*”, horizonte desde sempre prático da ação comunicativa entre sujeitos, possibilitador da validação das pretensões, mantendo-se a distinção entre subjetividade, intersubjetividade e objetividade. Para Habermas a recuperação do projeto da modernidade poderá ser realizada por uma racionalidade não-dogmática. Esta já tendo contado com o esclarecimento das pulsões contraditórias do sujeito (pulsão de vida e morte) realizada pela Psicanálise, enquanto ciência reconstrutiva e metapsicologia, tendo contado também com a possibilidade de criticar a objetividade sistêmica com seu excesso de racionalização, mas também como força estabilizadora e reprodutora, busca uma saída dialógica que não enfatiza a posse do todo da verdade, nem o domínio do lugar da verdade, mas sim a verdade como um processo continuamente buscado pela possibilidade de um consenso ideal, entretanto provisório, na sua dimensão real.

Esta busca da verdade via ação comunicativa discursiva, como um constante desafio e um equilíbrio sempre possível de ser rompido, mas sempre aspirado pelo processo, Habermas vai buscá-lo tanto na tradição dialógica, como nas sucessivas reconstruções da história das idéias, por meio da anexação da epistemologia genética de Piaget, enfatizando a questão da aprendizagem, especialmente a aprendizagem social.

Esta aprendizagem social ocorre num “*mundo da vida*”, significado pela linguagem, estruturadora de um contexto discursivo-argumentativo que se configura na perspectiva da 1ª pessoa (emissor) da 2ª pessoa (receptor) e na de uma terceira pessoa como observador participante e reeflexivo. Tal racionalidade comunicativa pretende restaurar uma totalidade que não dispensa a reflexão moral e que na medida em que é interativa considera que os significados a serem refletidos (semântica) pelo discurso deverão ser negociados mediante regras práticas e pragmáticas, relativas ao direito e ao dever de participar de um discurso que aspira a verdade. Assim a teoria da ação comunicativa complementa-se por uma ética discursiva. Tal ética, na sua reconstrução racional do processo de ingresso num discurso sobre princípios morais racionais e universais, integra o trabalho reconstrutivo de Piaget e Kohlberg.

A ética discursiva de Habermas recomenda o abandono das éticas contextuais e da convicção no sentido de um processo argumentativo de formação de vontades em que o princípio (U) “*de que os interesses de todos os envolvidos sejam levados em consideração*” se integre ao princípio (D) “*de que toda a norma válida possa encontrar o assentimento de todos os envolvidos*”.

Na tradição cognitivista de Kant, Piaget e Kohlberg, Habermas propõe a reconstrução gradativa e hierárquica de um ponto de vista moral pós-convenicional por sujeitos livres e imputáveis, nas dimensões da reversibilidade, universalidade, imparcialidade e reciprocidade, para uma aproximação gradual de estruturas de avaliação imparcial e justa dos conflitos de ação, moralmente relevantes, entre esses mesmos sujeitos. O processo argumentativo discursivo integra aspectos semânticos e pragmáticos, pois pela própria prática da argumentação pretende integrar tanto a veracidade da dimensão expressiva da subjetividade (afetiva), como a verdade das proposições sobre estados de coisas (cognitiva), como também a validade e a justeza dos princípios da ação (valorativa e comunicativa). Esse processo argumentativo se opera no sentido da busca de representações morais e legais que desenvolvam os princípios de uma ética, baseada num princípio racional mínimo, que seja universalizável para todo e qualquer ser humano. O consenso como critério intersubjetivo de verdade torna imprescindível a participação e cooperação de processos afetivos, cognitivos e de julgamento moral. Entrar num discurso argumentativo implica num compromisso, circunscrito ao próprio horizonte transcendental do “*mundo da vida*”. Este não pode ser posto de lado, mas sim esclarecido por meio da interação lingüística entre sujeitos, num processo de argumentação cooperativa de busca das melhores razões.

Habermas (1984) reconstrói, no contexto da história das idéias, o lugar e o sentido dos diferentes critérios de verdade, justificando a importância do critério do consenso no horizonte de uma ética discursiva que trabalha com a idéia de formação de vontade. O consenso como critério de verdade aponta para uma construção processual que acontece pelo esforço e adesão responsável. Entrar no discurso significa engajar-se e tornar-se responsável por ele. Este acesso ao

processo discursivo, enquanto condição transcendental do ser humano (*a priori* lingüístico) na medida em que é assumido reflexivamente pelos participantes do discurso assume um caráter de formação de vontades. O critério do “*consenso ideal*” não exclui, mas esclarece o âmbito e o significado dos demais critérios, alertando para os perigos de verdades parciais aspirarem um lugar de todo da verdade. A totalidade suposta pelo consenso ideal é criticável e continuamente reestruturável pela consideração dos diversos pontos de vista dos participantes da comunicação, orientados pelas melhores razões e não por coerção.

Na medida em que para Habermas (1984) a verdade acontece num processo, a evolução social se daria pela busca de consensos reais, no horizonte de um consenso ideal, por meio de constantes problematizações das diversas dimensões do “*mundo da vida*” que ao ser esclarecido pelo discurso pode fazer face à racionalidade sistêmica. Este processo se constitui num desafio a posições dogmáticas e reducionistas e numa constante busca da verdade, o que caracteriza o filosofar. Habermas usa, portanto, o critério do consenso como um ideal regulativo, à maneira kantiana. Ao sintetizar o significado semântico e pragmático da verdade, no processo de formação de vontades em direção à idéia de consenso ideal, Habermas integra na sua teoria da ação comunicativa uma dimensão político-pedagógica.

A competência educativa caracterizada por Kant como competência da espécie humana, se inscreve com Habermas na dimensão da ação comunicativa. Esta, por se caracterizar como o processar da verdade, por meio da aprendizagem social, transformada em discurso crítico, pelo qual todo o ser humano ao engajar-se é responsável, insere a ação educativa no contexto da ação comunicativa, pois tal discurso é formador de vontades.

## **Esboçando um novo significado de “eros” e “ethos” pedagógico**

A valorização da hermenêutica, trazida por Habermas, de sua herança heideggeriana e gadameriana sugeriu-me a possibilidade de penetrar no significado de “*eros*” e “*ethos*” ao longo da cultura ocidental como constante tensão entre natureza e cultura, entre desejo e imposição civilizatória. Nesta luta, o homem descobriu a razão e desenvolveu alternativas “*pedagógicas*” para preservar ao que ainda hoje pode ser atribuído o predicado racional. Em nome de tais alternativas, que aparentam a conciliação entre “*eros*” e “*ethos*”, foram justificadas ideologias como a promessa da redenção em outra vida, progresso científico aliado à paz e prosperidade mundial, a desalienação do trabalho pela sociedade sem classes, a libertação pelo uso da técnica, etc.

Habermas (1990) observa que a crítica da modernidade começa com Hegel, como consciência das contradições históricas do seu tempo e avança com Marx e Freud pela suspeita da alienação e repressão.

Habermas (1982) lembra, por meio de Freud, da fala do sintoma, enquanto

desejo reprimido, e por meio de Marx o poder não só justificador, mas mistificador das ideologias, na medida em que estas encobrem as verdadeiras motivações e mantêm as instituições na má-consciência e na heteronomia.

Habermas (1990) assume as críticas à modernidade que acarretam a destruição gradativa da idéia de uma razão metafísica, fundadora, e a idéia de uma subjetividade transcendental e formal em direção a uma ontologia da diferença (Heidegger) e uma intersubjetividade lingüisticizada, operando no horizonte de um *"mundo da vida"*, como condição da experiência. Além dessas categorias fracas, Habermas considera a vertente pós-moderna que vai de Nietzsche e Heidegger a Foucault, Derrida, Bataille e Lyotard, entre outros, acompanhando-os em seus discursos sublimes, em suas críticas à idéia de evolução que se atém às genealogias, à desconstrução, à crítica aos sistemas, às epistemes por onde passa o poder, destacando a *"diferença"*. Segundo Habermas (1990), tudo isso poderia ser resumido a uma crítica ao olhar objetivante do sujeito racional da modernidade que analisa, decompõe e controla, numa força estruturante e por isso mesmo formativa, *"pedagógica"*.

Habermas (1990) observa que uma característica dos críticos pós-modernos como Foucault e Heidegger à filosofia do sujeito é extrair do contexto dessa mesma filosofia categorias tais como *"o poder"*, *"a diferença ontológica"*, que são transformadas em verdadeiras medidas transcendentais da crítica. Isso os faz incorrer em contradição performativa, pois, ao negar a modernidade, afirmam-na usando suas categorias de forma transcendental<sup>8</sup>.

Habermas se situa no horizonte da pós-modernidade, assumindo suas críticas, seu esforço de destrancendentalização, sua antipedagogia e seu relativismo contextualizante, lançando mão da hermenêutica e da crítica da ideologia como métodos ainda válidos do filosofar, buscando recuperar uma racionalidade discursiva, integradora do cognitivo, do estético-expressivo e do emancipatório, em termos de uma ética mínima referida a princípios universalistas. Tal racionalidade implica também numa ação comunicativa que pressupõe uma ação educativa mínima, na medida em que parte de processos de aprendizagem social, formadores de uma competência comunicativa que possibilita a participação no discurso argumentativo.

Enquanto a herança iluminista propõe um projeto pedagógico de formação humana, passível de ser controlado pela razão, e a pós-modernidade se afirma numa antipedagogia pela qual tudo se reduz a relatos e a formas de legitimar, fazer circular e utilizar tais relatos, Habermas propõe, de forma implícita, uma pedagogia mínima, ou seja, uma ação educativa integrada à ação comunicativa. Esta opera por meio de aprendizagem social no sentido de desenvolver a competência comunicativa, livre de bloqueios subjetivos (neuroses, repressão) e bloqueios objetivos (ideologias), capaz de enfrentar a racionalidade sistêmica, na medida em que valoriza o saber de fundo do *"mundo da vida"*. Tal esforço implica numa crítica ao *"conhecimento pedagógico"* e numa valorização do

“*saber educativo*”, visto que não decreta o fim da filosofia enquanto metanarrativa, mas a articulação de forma hermenêutica com a crítica das ciências, especialmente as humanas. Portanto, para Habermas (1990), não se trata de valorizar as metanarrativas, nem de afirmar o relativismo contextual de relatos, mas encontrar um padrão mínimo de racionalidade que garanta a entrada de sujeitos socializados no discurso. Se para os pós-modernos isto ainda se constitui numa metanarrativa de emancipação, para Habermas o relativismo dos relatos pós-modernos é neo-conservador, inefável e não serve a propósitos sociais. Conseqüentemente, a recuperação do “*eros*” e do “*ethos*” pedagógico está diretamente relacionada com a recuperação de um possível “*saber da educação*”. Tal saber é mais amplo e mais ligado ao “*mundo da vida*” das práticas educativas do que teorias pedagógicas derivadas das extensões e generalizações das ciências, especialmente as humanas, para a prática educativa.

Minha investigação constatou que a visão teórico-metafísica e a teórico-científica da educação separam teoria e prática, enquanto a praxiológica dissolve o elemento teórico na práxis social. Ao operar tal separação ou dissolução, aliadas a processos ideológicos, mascaram-se os motivos justificadores da prática educativa e se impede a elaboração de um “*saber educativo*”. Por isso, foi possível verificar na história da instituição educativa brasileira que o “*eros pedagógico cristão*” que motivava a luta pela liberdade de ensino e proclamava o “*ethos pedagógico*” do respeito à tradição católica, encobria motivações de dominação de uma elite que não queria perder seus privilégios e das camadas médias que, espelhadas nas elites, não desejavam democratizar a educação. Foi também constatado que o “*eros pedagógico*” da fé no poder redentor da escola (escolanovismo) que propalava um “*ethos pedagógico*” de cidadania e vanguarda para o professor, encobria a omissão de uma elite política que conciliava para não perder o poder e de uma elite empresarial que não investia em educação, relegando toda a tarefa educativa e de transformação social para a escola e para o professor. Além disso, detectou que uma pretensa revolução tecnológica da educação incentivou um “*eros pedagógico*” operatório e técnico e um “*ethos pedagógico*” produtivista, encobrindo a omissão do Estado com relação à educação, quando priorizou a quantidade em detrimento da qualidade no processo de democratização da educação. Foi também constatado que uma massa de professores proletarizados pelos baixos investimentos em educação que ingressaram em arremedos de cursos superiores, criados para cooptação das classes médias, reduziu a questão da educação ao espaço da luta política e sindical. Foi então assumido um “*eros pedagógico emancipador*” e um “*ethos pedagógico político sindical*” que encobriu déficits de argumentação cognitiva e moral para desencadear um “*eros e ethos pedagógico emancipador*”.

Por outro lado, a pós-modernidade, ao privilegiar o binômio poder/discurso, toma a linguagem como a própria medida da prática educativa. A linguagem como sistema de significados, como estrutura de diferenças, se liberta do solo

concreto do *"mundo da vida"*. A ação educativa é considerada como discurso passível de ser *"diferenciado"*, *"desrealizado"*, *"descoisificado"*. A diferença toma o lugar da referência.

A este artificialismo dos jogos de linguagem, em que as aventuras da diferença se priorizam ao sadio apelo da concretude do *"mundo da vida"*, Habermas (1994) opta por uma solução mediada da busca discursiva do melhor argumento, na perspectiva da participação no discurso, ressaltando que a diferença não produz automaticamente incompatibilidade. O importante é abandonar a atitude objetivante do discurso descritivo e crítico dos saberes e poderes e adotar a atitude realizadora de um participante da argumentação, com vista à busca solidária de objetivos comuns.

A revisão do trabalho filosófico de Habermas permitiu concluir minha investigação confirmando a possibilidade de recuperação do *"eros"* e do *"ethos"* pedagógico pelo exercício de uma racionalidade reflexiva, crítica, comunicativa e solidária.

Um *"eros pedagógico comunicativo"* se desenvolveria pelo abandono da atitude objetivante e pela promoção do desejo do outro em participar do processo argumentativo. Na mesma medida, um *"ethos pedagógico comunicativo"* emergiria de uma racionalidade cooperativa e coordenadora de diversas perspectivas. Tal racionalidade solidária se exerceria no sentido de recuperar o *"saber da educação"*, articulado pela cooperação entre filosofia e ciência e constituído a partir do *"mundo da vida"* das práticas educativas, evitando o avanço do *"conhecimento pedagógico"* objetivante, enfrentando criticamente os perigos de ideologias reducionistas e totalitárias.

Concluindo, a preservação e constituição de um *"saber da educação"* tem sua condição de possibilidade numa racionalidade discursiva que abandona a atitude objetivante de um conhecimento pedagógico fundamentador e teorizante. O *"saber da educação"* se reconstitui, desta forma, por meio de uma atitude de participante num processo argumentativo que é ao mesmo tempo formativo. Isto porque se nutre de uma constante problematização do *"mundo da vida"* das práticas educativas pela qual são validadas proposições cognitivas, normativas e estético-expressivas. É deste processo participativo e discursivo argumentativo que depende uma recuperação do *"saber educativo"* liberto da racionalidade instrumental do conhecimento pedagógico. Tal saber integra tanto a compreensão hermenêutica do dizer da tradição como a crítica das ideologias subjacentes ao trabalho e ao conhecimento pedagógico. Este *"saber da educação"* discursivo-argumentativo é capaz não só de enfrentar os perigos do conhecimento pedagógico objetivante e instrumental, como recuperar um *"eros"* e *"ethos"* pedagógico pela cooperação e reconhecimento recíprocos das múltiplas manifestações de racionalidade que possam vir a constituir as melhores razões para validar a ação educativa no contexto de uma ação comunicativa.

## Notas

1. É desta época a experiência de Darcy Ribeiro na Universidade de Brasília, relatada na sua obra: RIBEIRO, Darcy. *Universidade necessária*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. Ver também as reflexões de Fiori sobre a reforma universitária: FIORI, Ernani Maria. *Textos Escolhidos: Educação e política*. Porto Alegre: L&PM, 1991.
2. Ver OLIVEN, Arabela Campos. *A paroquialização do ensino superior*. Rio de Janeiro: Vozes, 1989. Ver também a esse respeito as críticas de Gianotti às universidades brasileiras, em GIANOTTI, J.A. *A universidade em ritmo de barbárie*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
3. Verificar a questão da crítica da ideologia em Habermas, tanto em *Conhecimento e interesse* (1968), como em *La technique et la science comme ideologie* (1968), como em *Teoria y praxis* (1963). Ver também RICOEUR, P. *Interpretação e ideologias*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.
4. Ver FREITAG, B. Educação para todos e a atuação da indústria cultural. Mesa Redonda. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília: INEP, 67(155):171-206, jan./abr. 1986.
5. Ver GADAMER, H.G. *Verdad y metodo*. Salamanca: Sígueme, 1977. p.331-337.
6. Ver sobre interdisciplinaridade: SIEBENEICHLER, Flavio B. Encontros e desencontros no caminho da interdisciplinaridade. *Revista Tempo Brasileiro*, 98:153-180, jul./set. 1989. Ver também FLORES, T.M.V. Reconstruções convergentes com avanços - A interdisciplinaridade. *Educação e Realidade*, Porto Alegre: UFRGS, v.18, n.1, p.53-60, jan./jul. 1993.
7. Ver a respeito da aproximação da hermenêutica existencial de Heidegger com a hermenêutica da linguagem de Gadamer, o artigo de Habermas: Urbanización de la provincia heideggeriana. In: HABERMAS. *Perfiles filosófico-políticos*. Madrid: Taurus, 1975.
8. Ver APEL, K.O. O desafio da crítica total da razão e o programa de uma teoria filosófica dos tipos de racionalidade. *Novos Estudos CEBRAP*, março 1989, p.67-84.

## Referências Bibliográficas

- APEL, K.O. *La transformación de la filosofía*. Madrid, Taurus, 1985. 2v.
- BERGER, Manfredo. *Educação e dependência*. São Paulo: Difel, 1984.
- BUFFA, Esther. *Ideologias em conflito: escola pública e escola privada*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- CURY, C.J. *Ideologia da educação brasileira*. São Paulo: Cortez, 1984.
- FERNANDES, Florestan et al. *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- FLICKINGER, H.G. *Marx e Hegel - O porão de uma filosofia social*. São Paulo: LPM, 1986.

- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREITAG, B. *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo: Moraes, 1978.
- \_\_\_\_\_. *Itinerários de Antígona*. São Paulo: Papyrus, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Piaget e a filosofia*. São Paulo: UNESP, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Piaget: Encontros e desencontros*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.
- GADAMER, H.G. *Verdad y metodo*. Salamanca: Sígueme, 1984.
- GUIRALDELLI, Paulo. *História da educação*. São Paulo: Cortez, 1990.
- HABERMAS, Jurgen. *A crise do capitalismo tardio*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1972.
- \_\_\_\_\_. *Communication and the evolution of society*. Boston: Beacon Press, 1976.
- \_\_\_\_\_. *Conhecimento e interesse*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- \_\_\_\_\_. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Escritos sobre moralidade e eticidade*. Buenos Aires: Paidós, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Faktizität und Geltung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1992.
- \_\_\_\_\_. *La logica de las ciencias sociales*. Madrid: Tecnos, 1988.
- \_\_\_\_\_. *La technique et la science comme ideologie*. Paris: Gallimard, 1968.
- \_\_\_\_\_. *O discurso filosófico da modernidade*. Lisboa: Dom Quixote, 1990.
- \_\_\_\_\_. *O pensamento pós-metafísico*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Para reconstrução do materialismo histórico*. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Passado como futuro*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Perfiles filosófico-políticos*. Madrid: Taurus, 1975.
- \_\_\_\_\_. *Teoría y praxis*. Madrid: Tecnos, 1963.
- \_\_\_\_\_. *The theory of communicative action*. Boston: Beacon Press, 1985. 2v.
- \_\_\_\_\_. *Toward a Rational Society*. Boston: Beacon Press, 1970.
- \_\_\_\_\_. *Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des Kommunikativen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1984.
- HEGEL, G.W.F. *Enciclopédia das ciências filosóficas em Epítome*. Lisboa: Ed. 70, 1969.
- \_\_\_\_\_. *Fenomenologia del espíritu*. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 1966.
- \_\_\_\_\_. *Leçons sur l'histoire de la philosophie*. Paris: Gallimard, 1954.
- KANT, Emmanuel. *Crítica da razão pura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian Ber-na, 1985.
- \_\_\_\_\_. *Crítica dell Giudizio*. Roma, Bari: Laterza, 1982.
- \_\_\_\_\_. *Crítica della ragion pratica*. Roma, Bari: Laterza, 1982.
- \_\_\_\_\_. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Lisboa: Ed. 70, 1986.
- \_\_\_\_\_. *Lezioni di Etica*. Roma, Bari: Laterza, 1984.
- \_\_\_\_\_. *Réflexions sur l'Education*. Paris: Librairie Philosophique, Ed. Vrin, 1966.

- \_\_\_\_\_. *Textos seletos*. Petrópolis: Vozes, 1985.
- KOHLBERG, L. *Essays on moral development*. San Francisco: Harper and Row, 1981.
- MARX, K. *Contribuição para a crítica da economia política*. Lisboa: Estampa, 1977.
- \_\_\_\_\_. *Manuscritos - Economia y Filosofía*. Madrid: Alianza, 1972.
- \_\_\_\_\_. *O capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, s.d.
- PAIVA, Vanilda P. Anotações para um estudo sobre o populismo católico e educação no Brasil. In: \_\_\_\_\_ (org.). *Perspectivas e dilemas da educação popular*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- PIAGET, Jean. *Epistemologie des sciences de l'homme*. Paris: Gallimard, 1970.
- \_\_\_\_\_. *O julgamento moral na criança*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- RIBEIRO, M.L.S. *História da educação brasileira*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1987.
- ROMANELLI, O. de Oliveira. *História da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Vozes, 1982.
- SAVIANI, D. *Educação brasileira - estrutura e sistema*. São Paulo: Cortez, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Ensino público e algumas falas sobre a universidade*. São Paulo: Cortez, 1984.
- SAVIANI, D., MENDES, D. *Filosofia da educação brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1973.

Rosa Maria F. Martini é Doutora em Educação e professora adjunta de Filosofia da Educação do Departamento de Estudos Básicos da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Endereço para correspondência:  
Rua Eurico Lara, 673  
90880-390 Porto Alegre - RS