

TÉRCIO INÁCIO JUNG

A UNIVERSIDADE E A RACIONALIDADE COMUNICATIVA DE HABERMAS



EDITORA
ILUSTRAÇÃO

TÉRCIO INÁCIO JUNG

**A UNIVERSIDADE E A RACIONALIDADE
COMUNICATIVA DE HABERMAS**

Editora Ilustração
Cruz Alta – Brasil
2023



Copyright © Editora Ilustração

Editor-Chefe: Fábio César Junges

Revisão: O autor

Imagem da Capa: O autor

CATALOGAÇÃO NA FONTE

J95u Jung, Tércio Inácio
A universidade e a racionalidade comunicativa de
Habermas [recurso eletrônico] / Tércio Inácio Jung. - Cruz
Alta : Ilustração, 2023.
199 p.

ISBN 978-65-85614-26-9

DOI 10.46550/978-65-85614-26-9

1. Universidade pública. 2. Habermas, Jürgen, 1929-. I.
Título

CDU: 378.4

Responsável pela catalogação: Fernanda Ribeiro Paz - CRB 10/ 1720



Crossref



Rua Coronel Martins 194, Bairro São Miguel, Cruz Alta, CEP 98025-057

E-mail: ilustracao@gmail.com

www.editorailustracao.com.br

Conselho Editorial



Dra. Adriana Maria Andreis	UFFS, Chapecó, SC, Brasil
Dra. Adriana Mattar Maamari	UFSCAR, São Carlos, SP, Brasil
Dra. Berenice Beatriz Rossner Wbatuba	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dr. Clemente Herrero Fabregat	UAM, Madri, Espanha
Dr. Daniel Vindas Sánchez	UNA, San Jose, Costa Rica
Dra. Denise Tatiane Girardon dos Santos	FEMA, Santa Rosa, RS, Brasil
Dr. Domingos Benedetti Rodrigues	SETREM, Três de Maio, RS, Brasil
Dr. Edegar Rotta	UFFS, Cerro Largo, RS, Brasil
Dr. Edivaldo José Bortoleto	UNOCHAPECÓ, Chapecó, SC, Brasil
Dra. Elizabeth Fontoura Dorneles	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Evaldo Becker	UFS, São Cristóvão, SE, Brasil
Dr. Glaucio Bezerra Brandão	UFRN, Natal, RN, Brasil
Dr. Gonzalo Salerno	UNCA, Catamarca, Argentina
Dr. Héctor V. Castanheda Midence	USAC, Guatemala
Dr. José Pedro Boufleuer	UNIJUÍ, Ijuí, RS, Brasil
Dra. Keiciane C. Drehmer-Marques	UFMS, Santa Maria, RS, Brasil
Dr. Luiz Augusto Passos	UFMT, Cuiabá, MT, Brasil
Dra. Maria Cristina Leandro Ferreira	UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil
Dra. Neusa Maria John Scheid	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dra. Odete Maria de Oliveira	UNOCHAPECÓ, Chapecó, SC, Brasil
Dra. Rosângela Angelin	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dr. Roque Ismael da Costa Güllich	UFFS, Cerro Largo, RS, Brasil
Dr. Salete Oro Boff	IMED, Passo Fundo, RS, Brasil
Dr. Tiago Anderson Brutti	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Vantoir Roberto Brancher	IFFAR, Santa Maria, RS, Brasil

Este livro foi avaliado e aprovado por pareceristas *ad hoc*.

Em honra ao meu “sistema familiar” Webler Jung.

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	11
INTRODUÇÃO	13
1 O QUE JUSTIFICOU E JUSTIFICA O AGIR DA UNIVERSIDADE PÚBLICA? OLHANDO PARA A BRASILEIRA A PARTIR DA HISTORIA E DA UNIVERSIDADE ALEMÃ.....	17
1.1 Contextualização histórico-social.....	21
1.2 Contextualização no Brasil: um agir universitário pouco “independente”	25
1.2.1 Uma visão provocativa a respeito da Universidade brasileira: um agir demasiadamente “dependente”	33
1.3 Contextualização da Universidade na Alemanha: um sonho de não “dependência”	42
1.3.1 A Declaração de Bolonha: Declaração conjunta dos ministros europeus de educação, assinada em Bolonha (19 de junho de 1999)	49
1.3.2 Entre o ideal e o real na União Europeia.....	52
1.3.3 “Reformas universitárias” na Alemanha, segundo György Széll.....	55
1.4 Habermas: Universidade e democracia	60
1.5 Evitando precipitações.....	63
2 A TEORIA DO AGIR COMUNICATIVO DE HABERMAS..	67
2.1 Contextualizando	68
2.2 Breve apresentação de alguns escritos anteriores à obra magna	77

2.3 A obra magna.....	85
2.3.1 Pragmática universal da linguagem: um giro linguístico-pragmático	95
2.3.2 Mundo da vida.....	103
2.3.3 Sistema.....	108
2.3.4 Mecanismos de integração sistêmica ou meios de comunicação não linguísticos	113
2.3.5 Tipos de “coordenação das ações (e relações) em sociedade”	118
2.4 A solidificação da Teoria do Agir Comunicativo: algumas obras posteriores.....	121
 3 UNIVERSIDADE PÚBLICA E A RACIONALIDADE COMUNICATIVA.....	 129
3.1 Habermas e a ideia da universidade: processos de aprendizagem	130
3.2 Intuindo um sentido/uma “validez” social para a ciência....	137
3.3 Uma outra “linguagem” possível para a Universidade	140
3.4 A “ação comunicativo-pedagógica” como fluxo cultural da sociedade.....	149
3.5 Racionalidade Comunicativa e docência.....	165
3.6 A “validez” da Universidade/da Ciência se dá “ENTRE NÓS” e não apenas “para algo”	177
3.7 Racionalidade Comunicativa: (re)inserção social da Universidade Pública.....	181
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 189
 REFERÊNCIAS	 195
 SOBRE O AUTOR	 199

PREFÁCIO

A obra, resultado da tese de doutorado apresentada por Tércio no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação nas Ciências da Unijuí (2020), consiste num esforço de grande fôlego para abarcar o alcance da virada paradigmática operada por Jürgen Habermas em sua Teoria do Agir Comunicativo, com a perspectiva de indicar possíveis desdobramentos para o fazer universitário, mormente no que se refere a sua atuação no âmbito do desenvolvimento da ciência. Em regra, a abordagem crítica da universidade contemporânea, inclusive das reformas a que vem sendo submetida para um maior ajuste às demandas do mercado, a crítica da universidade funcionalista, em outros termos, busca suas referências no sujeito esclarecido, capaz de pensar autonomamente. Ou seja, as referências remontam, de alguma forma, ao paradigma moderno da razão subjetiva e que supõem uma aposta, talvez demasiadamente grande, na formação do indivíduo. O alcance de uma crítica assim estabelecida parece ser cada vez mais reduzido.

Já a perspectiva de uma razão comunicativa parece ter um alcance maior, uma vez que aí a crítica é situada no âmbito da própria validação da ciência pela exigência de processos argumentativos e a consideração de sempre novos pontos de vista, o que se dá ao modo de uma discutibilidade aberta ao diálogo e que acaba abarcando o próprio processo epistêmico do conhecimento. Essa perspectiva crítica certamente tem muito mais chances de penetrar nos espaços em que as chamadas “ciências duras” operam e que são majoritários na universidade contemporânea. De alguma forma, isso significa que a perspectiva crítica já não se coloca em atenção aos reclamos das ciências sociais e humanas, mas a partir da necessidade de legitimação do fazer da ciência em seus mais diferentes domínios.

É isso que faz da obra de Tércio Inácio Jung um marco no debate atual acerca da universidade. Trata-se da possibilidade

de continuarmos tendo uma instituição formativa que mantém sua orientação emancipatória, tal como projetada sob as luzes da modernidade, mas que é capaz de compreender e situar seus processos e finalidades na ótica de uma racionalidade interessada em comunicação e orientada à produção de entendimentos em patamares mais elevados de racionalidade.

Prof. Dr. José Pedro Boufleuer

INTRODUÇÃO

Trabalhando, estudando, convivendo, agindo, interagindo, falando e “sendo” hodiernamente em Instituições de Ensino Superior (IES), sentimo-nos provocados e desafiados constantemente a uma outra/nova compreensão em relação às concepções, aos movimentos e processos, aos sentidos, às racionalidades e às linguagens que alimentaram e ainda nutrem o agir dessas instituições - especialmente o da Universidade pública - conferindo-lhes “validez” ao longo da história humana.

Procuraremos rever posicionamentos pedagógicos, filosóficos, políticos e sociais no intuito de problematizar construtivamente “a razão/racionalidade” que subjaz ao agir da Universidade pública, indo além da costumeira discussão sobre a “qualidade e produtividade” dela. Dois aspectos que revelam um direcionamento forte, do agir dela na contemporaneidade, para a capacitação técnica e instrumental, ou, conforme Habermas, para a razão funcionalista (2012b), em detrimento da racionalidade comunicativa.

Por esta via provocativa e reflexiva, considerando que a Universidade pública contemporânea está demasiadamente condicionada pela razão funcionalista, trabalharemos com a tese de que a Teoria do Agir Comunicativo de Habermas representa uma potência reflexivo-prática para questionarmos (revitalizarmos) o agir da Universidade pública (tema).

Procuraremos analisar e apresentar argumentativamente, as possíveis contribuições da teoria habermasiana para pensar e repensar o agir da Universidade (problema), ou melhor, partindo da mudança de paradigma proposta por Habermas – do paradigma da consciência ao paradigma da linguagem – buscaremos fundamentar/propor (hipótese) a “validação” da Universidade (e da cultura científica), como: um agir em movimento histórico-social,

logo, sempre situado e intersubjetivo/comunicativo (cap I); um agir comunicativo como razão prática cooperativa, que vai além da razão funcionalista e instrumental (do sistema/do “para algo”), potencializando uma conduta mais solidária (no mundo da vida/no “entre nós”) a partir da racionalidade comunicativa, conforme a nossa hermenêutica da teoria habermasiana (cap II); um agir “entre nós” e não simplesmente “para algo”, e assim fazendo, busca revitalizar seus fundamentos sociais/políticos (cap III).

Por meio de uma pesquisa descritiva, de caráter bibliográfico, produzida a partir de uma abordagem qualitativa (método), tentaremos fomentar um processo intersubjetivo e de construção de entendimentos, “um caminho a ser feito caminhando” pelas veredas da Teoria do Agir Comunicativo de Habermas e, tendo por horizonte as racionalidades e as “linguagens” que pulsam na Universidade pública - real e não ideal - e nas ciências brasileira e alemã a fim de (objetivos): analisar criticamente quais foram (e são) os motivos de seu agir (capítulo 1); estudar a Teoria do Agir Comunicativo de Habermas como uma teoria da ação (e não uma teoria do conhecimento/pensar) (capítulo 2); e (capítulo 3) compreender os limites e as possibilidades da racionalidade comunicativa para a Universidade como instituição guardiã da cultura científica da humanidade, mas também, onde esta cultura é revitalizada através da prática/ação comunicativo-argumentativa com as novas gerações, logo, uma instituição “orgânica/viva”, situada e inserida no momento e no espaço social (político, econômico e simbólico), onde a sociedade pode debater cooperativa e argumentativamente os seus problemas e projetos.

A teoria habermasiana possibilitará uma análise com outro/novo paradigma, instigando que a questão em pauta seja colocada à “mesa comum”; à mesa da partilha “posta” no mundo da vida, para toda humanidade se nutrir. Mesa que é o lugar da partilha do alimento, da reunião e da comunhão, assim como a Universidade é o lugar – por excelência – da reunião e da comunhão dos legados histórico-culturais de saberes (objetivos, técnicos-profissionalizantes e vivos/humanos).

Assim incomodados e, por outro lado, inspirados pela Teoria da Ação Comunicativa de Habermas, investiremos no cultivo de um processo comunicativo/interativo/argumentativo, “fazendo o caminho caminhando” com vários interlocutores e muitas outras tradições de saberes, com os quais “agiremos comunicativamente”.

Convém deixar claro, desde o princípio, que as diferentes formas de agir da Universidade, ao longo da história, perpassam o sentido e as linguagens que pulsam na Universidade contemporânea, logo, não queremos descartar nada (claro que também não conseguiremos ver tudo), mas, incluí-las em nosso processo interativo, reconhecendo-as como necessárias e vitais, no caminhar da humanidade.

Enfim, o caminho a ser trilhado consiste em um “processo interativo-comunicativo e histórico”, com Habermas e sua teoria - além de muitos outros interlocutores - e com o processo de estruturação da Universidade até chegarmos no nosso aqui e agora. Momento e contexto atual e nosso para um diálogo argumentativo entre a racionalidade comunicativa de Jürgen Habermas e a Universidade pública contemporânea (no “entre nós”), em busca de possíveis e viáveis implicações para o agir dela na contemporaneidade.

A ancoragem desta tese, apesar de várias outras obras e comentadores terem sido consultados, repousa no processo interativo com cinco obras de Habermas: Teoria do Agir Comunicativa (*Tômos I e II*), Consciência Moral e Agir Comunicativo, Passado como Futuro, Pensamento Pós-Metafísico, Racionalidade e Comunicação, e Conhecimento e Interesse, construindo princípios filosóficos, fundamentos argumentativos e interagindo com o debate acumulado sobre a temática, “fazendo o caminho caminhando com outros”.

O encontro teórico com Habermas, em um diálogo cooperativo-hermenêutico-histórico, certamente favorecerá um enfrentamento crítico e argumentativo das “razões, sentidos e linguagens” que embasaram/embasam o agir da Universidade

pública. Não na avidez de encontrarmos uma resposta definitiva e fechada, mas, de provocarmos um processo interativo ampliado, de entendimento cooperativo a seu respeito.

Por fim, seguiremos a nossa busca “caminhando o caminho” histórico-contextual da constituição das “validações” da Universidade pública (no Brasil e na Alemanha), isto, ao longo do capítulo I. Já no capítulo II procuraremos interagir profundamente com a teoria central de Habermas - que, por sua vez, envolve teorias que o antecederam - e comentadores de suas obras. Pensando cooperativamente e avançando construtivamente sobre a temática da pesquisa, dedicaremos o capítulo III a uma “provocação” construtiva para “o agir” da Universidade pública no mundo da vida (objetivo, social/intersubjetivo e subjetivo) a partir da racionalidade comunicativa.

Capítulo 1

O QUE JUSTIFICOU E JUSTIFICA O AGIR DA UNIVERSIDADE PÚBLICA? OLHANDO PARA A BRASILEIRA A PARTIR DA HISTÓRIA E DA UNIVERSIDADE ALEMÃ

Um sistema diferenciado de atividades exigia desde logo a preparação científica para cada vez mais profissões acadêmicas. A longo prazo, as escolas técnicas superiores, as escolas comerciais, as escolas superiores de pedagogia, as escolas de belas-artes, não podiam manter-se à margem da universidade. Depois, as ciências empíricas, nascidas no seio das faculdades de filosofia, passaram a seguir um ideal de racionalidade metodológica que condenava ao fracasso qualquer tentativa de integração enciclopédica dos seus conteúdos numa hermenêutica filosófica global. Esta emancipação das ciências empíricas marcou a decadência das interpretações monistas e metafísicas do mundo, e, no meio de um pluralismo de forças ideológicas, a filosofia perdeu também o seu monopólio como base interpretativa da cultura em geral. Em terceiro lugar, a ciência ganhou terreno como força produtiva importante da sociedade industrializada [...]. As ciências da natureza perderam parte da sua função de suporte de uma imagem do mundo a favor da produção de saber tecnicamente aplicável. As condições de trabalho da investigação organizada em institutos favoreciam mais os imperativos funcionais da economia e da administração do que os da cultura geral.
(Habermas, 1993b, p. 119).

Iniciamos propondo uma analogia entre a famosa frase de Tolstói (1828-1910) - “Há quem cruza o bosque e só vê lenha para o fogo” - e o “sentido” e as “linguagens” que já justificaram (e ainda justificam) o agir da Universidade, o que resultou em vários questionamentos: ao cruzarmos pela Universidade o que

vemos? Apenas uma possibilidade de melhorar a vida, de progredir “materialmente”? Conseguir um emprego melhor remunerado? Ou conseguimos enxergar além? Conseguimos sentir na Universidade a vida que flui ao longo da história, no coletivo que se encarna em cultura, podendo reencarnar no “humano sendo humanidade”¹?

Que a Instituição da Universidade já galgou seu espaço na história e no mundo humano, disto não há dúvidas. Entretanto, o “sentido” e as “linguagens” que ela nutre atualmente - e/ou deveria nutrir - geram também, insatisfação e intermináveis debates. O “sentido” que a originou parece que não se manteve. Também não restam dúvidas de que a Universidade atual e real está demasiadamente “norteando” seu agir para a capacitação técnico-profissional dos indivíduos, inclusive nas ciências humanas, estreitando-se num sentido instrumental e funcionalista (ver mais no cap. III).

Entretanto, a nossa proposta não é ignorar este “fazer”, mas abarcá-lo num sentido ampliado, vivo, enfim, humano de Universidade; debruçada sobre a formação técnico-profissional, mas sempre de sujeitos cidadãos, logo, também com a formação de atores sociais, capazes de se posicionarem responsável, argumentativa e cooperativamente no mundo comum. Capazes também de darem sentido coletivo, histórico e prático aos legados culturais de saberes, com os quais já passaram a interagir e agir, nesse momento e movimento de vida na Universidade. E foi este desejo/sonho, em relação a Universidade situada no mundo da vida (objetivo, social/ intersubjetivo e subjetivo), que nos encaminhou à racionalidade comunicativa de Habermas, racionalidade intersubjetiva, geradora e potencializadora de um agir também cooperativo e solidário na/ da Universidade (ver mais no cap. II).

Antes de prosseguir, gostaríamos de lembrar alguns motivos que nos encaminharam a este “movimento hermenêutico-crítico-

1 Esta expressão quer representar o próprio processo/movimento do eu-sendo-no-mundo-com e o mundo-sendo-comigo, onde cada um é, inclusive o coletivo, protagonista e participante da história e da vida humana, esta que, por sua vez, também é e dá mais um passo, a frente, por meio do “ser” de cada um de nós.

reflexivo”: primeiramente, por estar inserido numa Universidade pública, o que nos oportuniza o contato, direto e constante, com a vida que nela flui; segundo, por percebermos, repetidamente, que salários dignos, a qualificação acadêmica dos docentes (todos com pós-graduação), a não sobrecarga, em geral, da principal atividade que lhes cabe que é o “ensino em sala de aula” - apesar de reinar a “ideologia da pesquisa” entre os docentes, ideologia que não reina entre toda comunidade acadêmica (esperançosa apenas de uma educação institucionalizada séria) - e a infraestrutura boa (não perfeita é claro), não garantem a perseguida “qualidade”, muito menos um “sentido” para um agir ampliado da Universidade. Gostaríamos de ressaltar que estes aspectos mencionados, evidenciam quase todos os itens geralmente elencados para justificar a baixa qualidade na “educação institucionalizada” que antecede a graduação.

Será que se a educação institucionalizada se ocupasse, séria e responsavelmente, com a “interação” com os legados culturais-científicos e com a formação argumentativa- comunicativa situada no mundo da vida - o que parece ser o sentido que a originou - não haveria menos espaço para a indisciplina, a discriminação, o racismo, a homofobia, a intolerância, o bullying e demais problemas com os quais a Escola e a Universidade se preocupam e se ocupam atualmente? Inclusive, nos parece muitas vezes, que os gestores e até muitos professores preferem ocupar-se e preocupar-se com estes problemas - que, ao final acabam atribuindo a terceiros e a fatores externos - do que assumir sua responsabilidade com a vida cultural da humanidade, este sim, seu efetivo compromisso social com o mundo comum.

Destacamos ainda que, outro fator que claramente diferencia a Universidade da Escola é a necessidade de o indivíduo posicionar-se, ou melhor, pressupõe-se que a opção por um Curso Universitário seja uma escolha consciente do sujeito, pois, até então, na Escola, eram os outros (pais e o Estado) que decidiam isto. Enfim, a partir da Universidade deveria haver uma opção pessoal pela busca do conhecimento, o que sugere uma abertura pessoal

frente aos legados culturais, históricos e coletivamente construídos.

Quem sabe está aí um grande imbróglio, ou melhor, o indivíduo - que precisa dar um sentido para os estudos universitários - está imerso num contexto social que o influencia, assim como provém de uma família que, também, o condiciona em sua forma de pensar, desejar e agir, logo, de dar sentido às decisões na vida. Estando de acordo com estes pressupostos, conviria analisar o contexto familiar e social que nos/os envolve para melhor entender os motivos que levam à opção (ou não), pela continuidade dos estudos e por um determinado legado científico (Curso de Graduação), graduação que inclusive poderá abrir o caminho para a posterior pós-graduação e, desta forma, encarnar-se como um rumo para a vida toda.

Aqui precisamos admitir que a maioria dos jovens, que entram na Universidade, não tem grande “sede” pelo conhecimento e pelas ciências, mas procuram apenas pelo necessário, ou melhor, o que lhes permita ganhar dinheiro no futuro, o que, por sua vez, também evidencia que eles não estão interessados tanto no “caminho”, ou seja, no “processo” construtivo e interativo com os legados culturais de saberes, mas já entram pensando no final, que nem é o diploma, mas um emprego rentável (claro que há exceções).

Mas, não é apenas o sujeito que está sempre imerso num contexto. A própria Universidade também está, pois foi criada - e sempre estará - imersa num contexto social, político, econômico que, historicamente, a influencia e condiciona. Rememorando a provocação inicial - em relação ao que vemos quando atravessamos um bosque ou, o que vemos quando entramos numa Universidade - convém dedicar a atenção a alguns momentos históricos, sociais e culturais. Enfim, movimentos no mundo comum que influenciaram, profundamente, nos “sentidos e nas linguagens” que já atravessaram e ainda perpassam a Universidade e as ciências.

Para ampliar a nossa fundamentação teórico-crítica, olharemos para o processo de construção e validação social da Educação Superior (da Universidade), buscando ver e compreender

o que se destacava em seu modo de ser e agir. Também, no intuito de ampliação da nossa reflexão crítico-construtiva, não nos restringimos apenas à situação histórica, social e teórico-reflexiva da Universidade no Brasil, ou, no considerado Terceiro Mundo, mas veremos também, a situação dela na Alemanha, ou seja, no considerado Primeiro Mundo, com um processo de consolidação muito mais longo e inclusive original, originalidade utilizada na fundamentação da criação da Universidade brasileira.

1.1 Contextualização histórico-social

O surgimento da “instituição Universidade”, segundo Ruwer (2007, p. 15), ocorreu no período medieval. Contudo, convém atribuir aos gregos antigos a gênese do ensino institucionalizado², representado pela constituição da Academia de Platão (séc IV a.C.). É, igualmente, dos gregos o paradigma filosófico que orienta o ideal universitário: o conhecimento é o fim almejado, sendo este entendido como uma forma de compreensão, composto por ideias claras, do qual as associações acidentais e a opinião não faziam parte.

O projeto da Academia de Platão (335 a.C.) – e em parte, do Liceu de Aristóteles – conforme Thayer (*apud* Ruwer 2007, p. 15), uniam à ideia de verdade o caráter de universalidade, de unidade e de comunicabilidade. O interesse que daria origem ao projeto da filosofia se confunde, em especial, com o interesse pela comunicabilidade e pela unidade. O intento filosófico de reunião não acontece somente em função da universalidade do conhecimento, mas, também, em função da comunicabilidade na comunidade do saber. A reunião do conhecimento, capaz de comunicativamente chegar à verdade dispersa no Universo, na natureza e/ou no mundo

2 Para Marques (2006, p. 63), a primeira forma de educação proposital já ocorreu no antigo Egito; educação voltada para o poder da fala como arte política de comando. Lá já se estabeleceu que a instrução institucionalizada escolar fosse privilégio da classe dirigente, logo, excluindo a maioria da população de qualquer forma de educação proposital.

prático, objetivava a interação da comunidade, ou seja, a busca do conhecimento, por si só, era o principal motivo da ação na Academia/entre os filósofos.

No século XII nasce, ou se fortaleceu, a Universidade do período medieval, ou seja, a Universidade Teológica subordinada ao centro imperial³ e papal. Sua relação com o conhecimento - que apenas transmitiam - não era autônoma nem crítica. As instituições deveriam agir reproduzindo a verdade universal revelada. O caráter do conhecimento era considerado universal, verdadeiro e não questionável, devendo ser transmitido doutrinariamente.

Entretanto, no final da Idade Média, com o declínio do poder papal, devido também, ao enfraquecimento da monarquia e o avanço da burguesia, surge uma nova concepção de Universidade, qual seja, a “Universidade moderna franco-cartesiana”. Sobre a educação escolar, como um todo, neste período histórico, assevera Marques (2006, p. 70):

Mas o surgimento da economia mercantil, as viagens e as trocas, a livre organização das comunas convertidas em centros de produção artesanal e em entrepostos comerciais provocaram, sob a forte influência do Cristianismo, a crise da concepção de uma ordem cósmica e a crença do homem em seu próprio valor, a secularização da razão. A escola seria exigida, agora, como lugar específico e fator decisivo da educação reduzida ao âmbito dela [...] Na escola buscar-se-á uma educação formal da inteligência, ideal pedagógico vigente até hoje.

O conhecimento passa a ter outra significação, outro valor e também outro uso. O telos cartesiano, conforme Ruwer (2007, p. 19), era um conhecimento universal que possibilitaria o progresso da humanidade, que produziria conhecimento e domínio das leis da natureza através do método racional. Assim, o “saber” não está mais na revelação, mas na natureza, o que requererá o uso do método

3 Conforme Marques (2006, p. 68), “Sob o Império Romano a escola se faz instituição pública, difundida e consolidada, assumida pelo Estado e estendida a todos os limites do Império numa imensa rede de ensino, que correspondia ao ideal da *pax romana*, de organizar o mundo pela expansão dos valores da civilização helenística, campo propício, por outra parte, à difusão do Cristianismo”.

racional (indivíduo) a fim de conhecer o objeto. Na proposição do pensamento metódico cartesiano está colocada a perspectiva de um “domínio”, através do conhecimento, da humanidade sobre si e sobre a natureza. Domínio que favorecerá o agir em busca de um conhecimento útil.

Com Napoleão imperador (1804-1815) muda novamente a justificação do agir da Universidade. Ela passa a assumir uma função “concreta-prática” na medida em que se torna um aparelho de Estado em função do contexto político, influenciado pelo poder napoleônico. A Universidade passa, gradativamente, para uma posição de submissão aos interesses progressistas do Estado. De uma proposição que visava às essências do universo, a universalização da razão, a emancipação do homem, constituiu-se uma instituição em função do progresso econômico do Estado.

A Universidade passa a dar um “sentido funcional”⁴ ao conhecimento científico, atribuindo-lhe uma utilidade instrumental e técnica. Na “Universidade moderna” a promessa de um conhecimento “libertador” do homem, unificado pela linguagem matemático-científica é subjugado pela influência dos interesses estatais, econômicos e administrativos, acabando por render-se à especialização e à profissionalização. Torna-se evidente aqui, o forte acento da Revolução Industrial:

É, na verdade, a realidade da nova produção de fábrica que, suprimindo as corporações de artes e ofícios e a aprendizagem artesanal como forma popular de instrução, gera os espaços para o surgimento da moderna instituição escolar pública. Fábrica e escola moderna nascem juntas e condicionam o processo da politização, democratização e laicização da instrução e de uma reorganização do saber, que acompanha o surgimento da ciência acoplada à indústria. (Marques 2006, p. 76)

Para Ruwer (2007, p. 25), na contramão da proposição

4 Ou, em termos sacramentados contemporaneamente, predomina o critério da “utilidade”, da relação mais eficiente entre matéria prima e produto final, sem perder tempo com um processo construtivo *interhominis*. Em suma, o princípio da “utilidade” acaba convertendo, também, o conhecimento em “mercadoria”, ou melhor, em *commodity*.

napoleônica, a “Universidade moderna” ganha outro contorno com a Universidade de Berlim (1810), ou em outros termos, a “Universidade filosófica alemã”. Este “novo sentido” de Universidade surge como resistência à proposta técnico-estatal napoleônica. Sua posição é marcada por uma resistência ao sentido funcionalista da política educacional de Napoleão. Neste sentido, opõe-se aos fundamentos instrumentais e técnicos das ciências e ao seu uso prático-útil em prol dos interesses do Estado. O princípio das ciências não poderia subordinar-se à instrumentalização e à especialização técnica.

A “Universidade filosófica alemã” separa ciência e profissão (Universität e Fachhochschulen/Hochschul⁵), e também, reflexão e determinação estatal. Seu sentido está na investigação não utilitarista, a não necessária aplicação concreta do conhecimento, para que o saber já obtido seja sempre base para novas discussões e argumentações. A Universidade age interessada no conhecimento científico e pela busca da verdade e, por isso, precisa resistir às imposições do Estado – e hoje incluímos as imposições do “mercado” - que limitam a investigação ao valor da utilidade. O Estado e o “mercado” não podem ser o princípio da Universidade, ao contrário, ela, através da argumentação qualificada entre as pessoas deveria estabelecer os princípios do “mercado” e também do Estado, indo além dos fortes condicionamentos da “economia de mercado”.

Ou, será que deveríamos nos conformar com um “sentido” de Universidade - uma justificativa mais “mediana”⁶ para ela -

5 Esta separação é clara e antiga na Alemanha, entre a Universidade (de pesquisa) e a Fachhochschulen (“Faculdades de Ciências Aplicadas”; educação de base científico-prática, orientada para o trabalho/a profissão, com estreita cooperação com a indústria).

6 Ortega y Gasset no seu escrito “La misión de La Universidad” (1930), usa o conceito de “homem médio” sugerindo que a Universidade precisa dedicar-se, efetivamente, à formação deste homem (Adorno classifica a tendência da modernidade na categoria da semiformação) e não iludir-se com a produção de super-homens, ou, no caso, de super-pesquisadores. Até porque, bem sabemos, apesar de não quisermos enxergar, que dentre 20 acadêmicos numa sala de aula, apenas 3 ou 4 terão acesso a uma estrutura de pesquisa, restando a pergunta: para onde serão orientados os outros 17

sem grandes e nobres devaneios ideológicos e metafísicos? Afinal, evidencia-se, constantemente, que ela enveredou pelo caminho da “massificação”, o qual, por sua vez, a arrasta para o da utilidade, como se fosse um mero produto de consumo (cada vez mais distante do lugar clássico do cultivo da cultura/tradição erudita). Como superar esta instrumentalização e certificação para o trabalho e para a produção de conhecimento útil-imediato, do que são esperados benefícios econômicos e sociais, considerados como o progresso civilizatório?

Enfim, mesmo tendo apenas destacado estes quatro momentos fortes, de uma longa e complicada história de constituição da Universidade, já pudemos perceber nítidas alterações no *modus faciendi* dela, mudanças sempre atreladas diretamente ao contexto social-econômico de poder.

No Brasil, como veremos melhor no item seguinte, a história da efetiva criação da Universidade, que começou apenas no século XX, é bem mais curta quando comparada a da Alemanha, logo, ela foi diretamente influenciada pelo que já existia no mundo e não deixou de sofrer as influências daqueles movimentos históricos da educação escolar.

1.2 Contextualização no Brasil: um agir universitário pouco “independente”

A gênese da história do Brasil inevitavelmente nos remete à história – e situação econômico-social – dos países colonizadores. Para Cunha (1989, p. 9), ao contrário da Espanha, que já no século XVI contava com oito Universidades, Portugal no período da colonização do Brasil dispunha de um pequeno quadro universitário, e criar Universidades na nova colônia empobreceria perigosamente a da metrópole.

Embora, conforme Cunha (1980, p.31), a partir da segunda

ou 16 acadêmicos? Na verdade, os 20 precisam de uma base científica-argumentativa, vocação primeira da Universidade e não última.

metade do século XVII, os jesuítas quisessem implantar cursos superiores no Brasil, equivalentes aos do Colégio de Évora e, até mesmo, aos da Universidade de Coimbra, o rei de Portugal não permitia qualquer iniciativa que fosse em direção à independência cultural e política da colônia. A Coroa portuguesa estimulava a elite da época a ir estudar nas Universidades europeias. Mesmo assim, antes da independência brasileira, além de cursos profissionalizantes de nível médio, já existiam, também, alguns cursos superiores (Artes-Filosofia e Teologia) em alguns colégios jesuítas.

No século XVII, conforme Barreto (2013, p. 36), os jesuítas encaminharam documentos à Portugal para a criação da Universidade brasileira na Bahia. Mesmo sem resposta da Coroa, os jesuítas prosseguiram com a expansão da oferta de ensino superior no Brasil com a implantação dos seus colégios por toda a colônia portuguesa. O Colégio deles, na Bahia, possuía, inclusive, quatro cursos superiores.

Podemos ressaltar que a criação da Universidade brasileira sempre foi pensada como um bem cultural acessível apenas à elite, que podia ir estudar em Portugal, no intuito de, a partir dos valores e práticas sociais europeias, formar a elite nacional brasileira.

Sobre o papel das Instituições de Ensino Superior (IES), delas servirem de elo entre as colônias e seus colonizadores, argumenta Fernandes (*apud* Barreto, 2013, p. 37):

Um processo de transferência maciça e de assimilação compacta das técnicas sociais, valores e instituições impostas pela civilização, através de interesses econômicos, sociais e políticos das Metrópoles (no período colonial) e das Nações que lançaram as bases do Imperialismo moderno (no período nacional). Em ambos os contextos histórico-sociais, portanto, cabia às instituições de ensino superior a função que preencheram. Elas deviam ser e operar como uma ponte entre as colônias ou as sociedades nacionais e o “mundo civilizado” europeu.

A situação desfavorável para a implantação de uma Universidade no Brasil, só se reverteu lentamente em 1808 com a vinda da família real para o Brasil. Conforme Cunha (1980, p. 62),

foram criados cursos e academias destinados a formar burocratas para o Estado, especialistas na produção de bens simbólicos e profissionais liberais. Depois, em 1810, criou-se uma Academia Militar que investiria no ensino de engenharia. E em 1827, já com a independência em relação a Portugal, foi criado um curso jurídico em Olinda e outro em São Paulo.

Ocorre assim, a primeira iniciativa reconhecida em direção à formação de profissionais com nível superior de educação no país. Posteriormente, outros atos foram sancionados que colaboraram para a instalação de dois centros médico-cirúrgicos no Rio de Janeiro e na Bahia, que foram os alicerces para as atuais Faculdades de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Entretanto, Cunha (1980, p. 91) destaca que no princípio, entre os anos de 1808 e 1889, o ensino superior no Brasil era formado por aulas e cadeiras, e só mais tarde surgiriam as escolas, academias e faculdades: de Medicina (Salvador e Rio de Janeiro); de Direito (São Paulo e Olinda); de Engenharia (Rio de Janeiro) e Escola de Minas (Ouro Preto). Todas elas eram públicas, recebiam poucos recursos financeiros, tinham pouca produção científica e seu objetivo era formar quadros profissionais de elite. O governo – e não mais a Igreja – monopolizava a concessão de diplomas de médicos, engenheiros e juristas, carreiras que eram compreendidas como privilégios profissionais.

Depois disto, conforme Barreto (2013, p. 40), durante a Primeira República do Brasil (1889 a 1930), embora tenham sido criados vinte e sete cursos superiores no período entre 1890 e 1910, o Congresso Nacional não aprovou os projetos de fundação da Universidade brasileira, apresentados nos anos de 1903, 1904 e 1910, procrastinando, mais uma vez, a efetiva criação da Universidade brasileira.

Cunha (1989, p. 39) destaca que, na contramão dos países hispano-americanos, que já tinham instituições universitárias desde o século XVI, o Brasil, apenas no começo do século XX, ou melhor,

em 1920, viu nascer a Universidade – a Universidade do Rio de Janeiro – ainda que por decreto.

O modelo de Ensino Superior composto por escolas profissionais isoladas, baseado sobretudo, no modelo francês, dificultou a sedimentação da Universidade brasileira até a década de 1930, quando foram criadas USP e a UDF: a Universidade de São Paulo (USP), de 1934, foi criada com o auxílio da missão dos acadêmicos da Universidade de Sorbonne, incluído os franceses Claude Lévi-Strauss e Roger Bastide. Já a Universidade do Distrito Federal (UDF), de 1935, foi fundada pelo esforço e iniciativa de Anísio Teixeira. Esta contemplava o modelo pedagógico por ciclos, uma vocação totalmente diferente do perfil de Universidade para o país naquele momento.

Ainda na década de 30, conforme Daniel Caribé (apud Barreto 2013, p. 41), não havia uma clareza sobre qual modelo de Universidade se implementaria no Brasil. A Igreja Católica, cada vez mais fortalecida, pretendia investir num controle ideológico da produção científica no país. Entretanto, existia também a compreensão de que a Universidade deveria ter um caráter tecnicista, seguindo o que já acontecia nas faculdades isoladas. Mas a concepção que venceu o debate defendia a subordinação da Universidade a um projeto de desenvolvimento nacional. No ano de 1937, a Lei nº 452 “legaliza” um modelo a ser seguido pelas Universidades que seriam criadas no futuro.

É nesta conjuntura, a partir da fusão das Escolas Profissionais e Faculdades, que as autoridades educacionais criaram as demais Universidades, com os currículos fortemente baseados nos moldes franceses até a “reforma” universitária de 1966/68.

O modelo napoleônico, vigente desde a segunda década do século passado, mas parcialmente alterado pela reforma universitária de 1966/68, sofreria novo e duro golpe. A ênfase nos cursos de graduação de caráter geral, desvinculados de profissões específicas, e a transferência de conteúdos profissionais para a pós-graduação levariam as universidades brasileiras ainda mais para perto do modelo norte-americano. (Cunha, 1991, p. 292)

Apesar de muitas iniciativas e lutas para instituir a Universidade no Brasil, percebe-se que o Ensino Superior brasileiro ficou muito aquém do esperado. Cunha citando Fernando de Azevedo, evidencia esta limitação:

[...] Assim, ao caráter utilitário do ensino secundário se sobrepunham utilitarismo do ensino superior, abrangendo unicamente cursos profissionais. Esse utilitarismo, próprio de uma “civilização de acampamento”, estava muito distante da função da escola secundária e da universidade que a “experiência secular dos povos europeus lhe atribuiu”. (Cunha, 1980, p. 231).

Segundo Cunha (idem), Azevedo considerava a Medicina, o Direito e as Engenharias como meras transmissoras de conhecimentos prontos, de um saber não propriamente superior, mas especializado e voltado para aplicações imediatas. Para Cunha, assim como para Azevedo, a função cultural da Universidade era clara:

O saber que deveria ser produzido e transmitido no ensino superior seria o de uma cultura verdadeiramente superior, livre e desinteressada, desenvolvida em todas as direções e capaz de contribuir, pela sua força orientadora e pelo seu poder criador, não só para o progresso da nacionalidade em formação, como para o enriquecimento do saber humano. (Cunha, 1980, p. 232).

Mas, retomando o movimento histórico brasileiro na construção da Educação Superior, podemos afirmar que, a partir do governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), a aceleração do desenvolvimento do país implicou na necessidade de mais e melhores pesquisas, estas consideradas como meio indispensável para o progresso socioeconômico do Brasil. Isto evidencia, mais uma vez, a sobressaliente interferência da economia e do Estado nas demandas da Universidade.

A partir da década de 1930, segundo Barreto (2013, p. 43), o avanço do ensino superior brasileiro começou a dar passos maiores, quando foi introduzida a sistemática de autorização e reconhecimento de cursos e instituições, com o que o governo

federal regulava e controlava a expansão do setor. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) foi prevista pela primeira vez na Constituição democrática de 1934. Entretanto, a primeira LDB somente foi instituída em 1961, seguida por uma nova edição da lei em 1971 e pela atual que foi promulgada no ano de 1996. Assim, a Educação Superior no Brasil fortaleceu-se com a LDB de 1961, conferindo-lhe autonomia didática, administrativa, financeira e disciplinar.

Em 1968 ocorreu a “reforma” do Ensino Superior, que se fez sob a égide de um acordo com o MEC-Usaid, cujo objetivo era fazer uma “reforma” do ensino brasileiro financiada pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). A Lei nº 5.540/68, conforme Cunha (1989, p. 40), trouxe grandes mudanças buscando, sobretudo, aumentar a eficiência do Ensino Superior brasileiro. Muitas dessas medidas ainda estão em vigor, como: a introdução do ciclo básico, do sistema de créditos, do vestibular unificado por área de conhecimento e da matrícula por disciplinas, sistema departamental, questões sobre a carreira docente, regime de tempo integral e dedicação exclusiva, Campus universitário (em geral, locais distantes dos aglomerados urbanos), diversificação na duração dos cursos acadêmicos, organização de pós-graduação e suas estruturas de pesquisa. Ainda em consonância com a tentativa de aumentar a eficiência, nos anos setenta foram concedidas muitas facilidades à criação de instituições privadas de ensino superior.

Segundo Barreto (2013, p. 44), desde o início da década de 1960 a UNE já estava discutindo a Reforma Universitária através de seminários, resultando em documentos como a Declaração da Bahia (1961) e a Carta do Paraná (1962). Entretanto, apesar das cartas da UNE procurarem combater o caráter conservador, fragmentário e elitista das instituições universitárias, a Reforma de 68 baseou-se muito na proposta de Cabanis⁷, adotando o modelo

7 Os deputados franceses Antoine-François de Fourcroix (médico e químico) e Pierre-Jean Georges-Cabanis (médico), pensadores da Revolução Francesa, apresentaram à Assembleia Constituinte de 1791 o projeto de reforma do ensino superior e do

de regime linear de formação, o que, por sua vez, distanciou a graduação da pós-graduação.

Observa-se que o modelo de Ensino Superior, privilegiado na Reforma Universitária de 68, potencializou o agir voltado para pesquisa, em detrimento do ensino, o que resultou, posteriormente, na falta de investimento para a expansão de vagas na graduação. Este “sentido pesquisador” da Universidade reforçou o lado tecnicista do conhecimento, voltando-se exageradamente para fora, ou seja, a serviço dos interesses de uma elite que decidia o que era mais útil em curto prazo.

Para Barreto (2013, p. 47), a fase de redemocratização do país, entre os anos de 1985 e 1988, foi um período marcado pelo pouco investimento no Ensino Superior face à crise econômica vivida na América Latina. Pode-se inferir que tanto a crise econômica na América Latina, como a reabertura política do país, corroboraram para a redução de investimento no sistema federal de Ensino Superior, sendo um período fortemente caracterizado por sucessivas greves e pela desvalorização social da Universidade.

A partir dos anos 90, durante a gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso, o governo federal incentivou a expansão do Ensino Superior por meio da rede privada. O governo federal pretendia abrir a Universidade para o “mercado”, a fim de atender aos anseios por Educação Superior, buscando parcerias duradouras com o setor privado. Assim, a partir da construção de um projeto institucional com planos e metas, restava ao governo controlar o ensino superior por meio de um sistema de avaliação. Desta forma, implantou o exame de final de curso, com o intuito de classificar as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas a partir dos resultados obtidos numa escala de classificação.

Já a partir de 2003, com o “Governo Lula”, ocorreu uma mudança animadora na visão e na política em relação à

sistema de profissões que ocasionou a anulação das universidades controladas pelo clero e pela nobreza. Dessa maneira, a universidade foi recriada nos moldes da proposta de Cabanis que defendia o racionalismo cartesiano do conhecimento, a pedagogia analítica, a apologia da tecnologia e o dispositivo de faculdade.

Educação Superior. Além de mais investimentos, também houve a criação de programas, legislações e políticas, não só favoráveis ao desenvolvimento da educação institucionalizada, mas também inclusivas neste aspecto. Dentre os vários investimentos, gostaríamos de destacar o programa REUNE (Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), a “criação” e investimentos nos IFES (Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia), as significativas alterações no Plano Nacional de Educação, a criação de 18 novas Universidades federais e 173 Campi universitários e melhoras no Plano de Cargos e Salários dos servidores.

Enfim, o início do século XXI, segundo Barreto (2013, p. 48), foi marcado por várias mudanças referentes também à Educação Superior. A globalização tem impactado o ensino superior pelo mundo: a criação do Espaço Europeu de Ensino Superior por meio do Processo de Bolonha na Europa; a inserção das instituições de Ensino Superior no processo de mercantilização na América Latina; e o capitalismo acadêmico, aspecto peculiar do sistema educacional norte-americano. Globalização que exige um Ensino Superior baseado na inovação, competitividade e produtividade.

Enquanto a Alemanha, por exemplo, segue um modelo descentralizado e com financiamento estatal, o Brasil segue o modelo norte-americano de privatização e incentivos para a criação e manutenção das Universidades privadas. Isto acontece por conta das opções políticas feitas pelos governantes que, em vez de fomentarem o “agir” da Universidade para a formação dos cidadãos brasileiros, preferem orientá-lo a partir de medidas neoliberais, o que inevitavelmente repercutiu e ainda repercute, em “mercantilização” da educação institucionalizada. A política neoliberal cria raízes também na educação institucionalizada brasileira, levando à progressiva subordinação das ciências às demandas econômicas e do “mercado”, limitando e estreitando o “sentido” e as “justificativas” do agir da Universidade brasileira.

Depois desta breve contextualização histórica da Universidade no Brasil - e fora do Brasil - difícil não lembrar daquela provocação inicial, ou melhor, quando eu vejo um bosque

o que eu vejo? Apenas lenha para uma fogueira ou a vida que pulsa neste bosque? ou, quando eu olho para Universidade o que eu vejo? Um emprego melhor remunerado ou também a vida sociocultural, que segue seu processo/movimento ao longo da história da humanidade?

1.2.1 Uma visão provocativa a respeito da Universidade brasileira: um agir demasiadamente “dependente”

Na obra *Escritos sobre a Universidade* (2001), Marilena Chauí constrói uma profunda e realista reflexão crítica sobre a Universidade contemporânea, reduzida à condição de organização prestadora de serviços, administrada segundo a lógica de empresa capitalista moderna, atravessada pela heteronomia e distanciada de sua vocação político-cultural.

A crítica de Chauí à “universidade operacional” busca fundamentar argumentativamente, um “sentido” e um “movimento vivo”, e processos internos e externos mais democráticos, contra a invasão da “racionalidade” e da linguagem burocrática e organizacional, que tem tomado conta do agir das Instituições ao longo do século XX.

Em oito textos - um escrito na década de 1970, outro na de 1980 e o restante na década de 1990 - a autora analisa as transformações que a estrutura universitária brasileira sofreu desde as “reformas” iniciadas durante o regime militar até as mais recentes medidas implementadas. Evidencia-se, assim, que ela trabalha há anos contra a Universidade burocrática-operacional, reduzida à condição de prestadora de serviços, e que, aceitando o papel que o capitalismo lhe reservou, acaba se rendendo a ele e agindo apenas a partir de critérios de utilidade, eficiência e produtividade.

Apoiada na perspectiva social-histórica, Chauí (2001), mostra como o processo de sucateamento do ensino superior brasileiro começou há mais de quarenta anos, quando os militares reduziram a Universidade a um simples meio para a preparação ao

trabalho, querendo atender a demanda da indústria, ou melhor, do progresso econômico considerado o “redentor social”, inclusive nos dias de hoje.

Na introdução do livro, a autora comenta o contexto sócio-político que nutriu o neoliberalismo, mostrando como este se filiou ao perfil autoritário que sempre perpassou a política brasileira. Para Chauí, no Brasil – diferentemente do que ocorreu com os países europeus, como na Alemanha – o neoliberalismo encontrou uma sociedade na qual o Estado de Bem-Estar Social não chegou a ser implantado.

Chauí, de forma direta, escancara as transformações que se processaram na sociedade brasileira e que acabaram influenciando no afastamento da Universidade de sua vocação política, da formação e produção “social-cultural”. A Universidade se omitiu perante a sua dimensão política, não estabelecendo um efetivo compromisso com a democratização dos saberes – “os legados culturais” - muito menos, questionando o poder e a ideologia que a condicionam.

[...] criar incompetentes sociais e políticos, realizar com a cultura o que a empresa realiza com o trabalho, isto é, parcelar, fragmentar, limitar o conhecimento e impedir o pensamento, de modo a bloquear toda tentativa concreta de decisão, controle e participação, tanto no plano da produção material, quanto no da produção intelectual. Se a universidade brasileira está em crise é simplesmente porque a reforma do ensino inverteu seu sentido e finalidade – em lugar de criar elites dirigentes, está destinada a adestrar mão de obra dócil para um mercado sempre incerto. (Chauí, 2001, p. 46)

Isto resultou no que Chauí apontou como a emergência das engenharias aplicadas aos diversos setores da pesquisa (a Engenharia Genética, a Engenharia Política, a Engenharia Social dentre outras). A partir disso, evidencia-se, segundo ela, que “a Ciência contemporânea pretende reproduzir a ilusão dos magos renascentistas de que podem criar a própria realidade e, agora, a própria vida abdicando da contemplação e da descrição da realidade, a qual perde seu sentido” (Chauí, 2001, p. 24).

Outro resultado é a criação da “estrutura avaliativa de produtividade” a qual a Universidade brasileira tem sido submetida. Chauí critica os métodos quantitativos de avaliação que trazem critérios desenvolvidos nas empresas para o ambiente universitário. Também questiona a falta de transparência desses critérios e a falta de diálogo na constituição dos índices.

Em geral, as propostas sugeridas pela autora - para uma “reforma” alternativa às de caráter neoliberal, mercantilistas e empresarial – baseiam-se em práticas democráticas ampliadas, com envolvimento e discussão de soluções entre os diversos atores (professores, alunos, funcionários e todas as classes sociais): “A fragmentação da graduação, dispersando estudantes e professores, visa impedir a existência acadêmica sob a forma da comunidade e da comunicação” (Chauí, 2001, p. 49).

Partindo da perspectiva histórica que a autora coloca sobre as três “reformas” principais pelas quais passou a Universidade brasileira (a promovida pelo regime militar, a derivada da redemocratização nos anos 80 e a neoliberal dos anos 90), percebe-se como aconteceram as mudanças que a levaram ao “sentido” atual.

A respeito das “reformas” dos governos militares, ela afirma que estas alavancaram a privatização das escolas públicas, vincularam as Universidades federais às estruturas de poder das oligarquias locais Brasil afora e iniciaram o desmantelamento do ensino primário e secundário de qualidade. Lembremos também sua posição contrária à integração de matérias e às licenciaturas curtas, que formavam professores polivalentes em ciências humanas, encurtados em seus saberes específicos e dóceis em sua relação à ordem estabelecida. Não poderíamos esquecer a sua contestação a respeito de uma Universidade dividida entre formação rápida de mão de obra profissional (graduação) e formação para a pesquisa de excelência (pós-graduação) – o que significou o repúdio da separação ou da hierarquização entre docência e pesquisa.

Chauí, também, se opôs à concepção de “universidade supermercado”, onde nada é produzido e apenas ocorre um agir

operacional, ou seja, vendem-se produtos empacotados e enlatados, comprados para satisfazer necessidades básicas e imediatas:

Lê-se numa das propostas de modernização que a universidade não é o templo do saber, mas “uma espécie de supermercado de bens simbólicos ou culturais” procurados pela classe média [...] Quando fazemos compras num supermercado, as estantes de produtos ocultam todo o trabalho que ali se encontra [...] Se a universidade for um supermercado, então, nela entram os felizes consumidores, ignoram todo o trabalho contido numa aula, num seminário, numa dissertação, numa tese, num artigo, num livro. Recebem os conhecimentos como se estes nascessem dos toques mágicos de varinhas de condão. (Chauí, 2001, p. 112)

Chauí posiciona-se, ainda, contra os critérios do produtivismo acadêmico; contra a imposição dos critérios mercadológico-empresariais, supostamente eficientes e racionais, mas indiferentes às especificidades do tempo, dos objetos, dos métodos e avaliações das variadas pesquisas; contra a influência das fundações na determinação dos trabalhos acadêmicos; questiona a privatização do financiamento e, também, da apropriação dos resultados das pesquisas; critica as “reformas” que vinham (e vêm) com o rótulo da modernização, mas promovem o fortalecimento da estrutura burocrática de poder em detrimento da participação, do diálogo e das decisões da comunidade acadêmica.

Com base em tudo isso ela põe uma questão central: Como foi possível que a Universidade pública – enquanto instituição social, nascida no interior de uma experiência histórica moderna, marcada por lutas que instituíram a independência e a autonomia dos saberes frente a religião e ao Estado e elevaram a educação à condição de direito democrático – esta instituição social, originalmente inspirada em princípios republicanos, tornar-se uma organização e operar segundo a lógica da “empresa capitalista”?

No que diz respeito à particularidade desse processo em solo brasileiro, a resposta a essa pergunta exige um duplo entendimento. Num registro mais amplo, a chave de compreensão da “universidade funcional” se encontra nos efeitos da forma contemporânea do

capitalismo, do neoliberalismo e da ideologia pós-moderna e, num registro mais particular, sua compreensão tem raízes históricas que remontam ao período da ditadura civil-militar e à transição do Estado brasileiro rumo à sua configuração neoliberal.

Para Chauí, o princípio localiza-se na Reforma da Educação institucionalizada brasileira de 1971, Reforma que estava diretamente vinculada a um projeto do MEC em parceria com a Agência Norte-americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), no qual predominava a visão operacional do ensino, como mero meio para o desenvolvimento econômico. Chauí caracteriza a Universidade pública desse período como uma universidade funcional, orientada para a capacitação rápida de profissionais cuja mão de obra deveria ser qualificada do ponto de vista tecnológico, para o “mercado de trabalho”. Em vista dessa exigência externa e de natureza econômico-desenvolvimentista, a universidade modificou seus currículos e programas, visando quase que exclusivamente, a inserção dos estudantes no “mercado de trabalho”.

Desvinculando educação e saber, a reforma da universidade revela que sua tarefa não é produzir e transmitir a cultura (dominante ou não, pouco importa), mas treinar os indivíduos a fim de que sejam produtivos para quem for contratá-los. A universidade adentra mão de obra e fornece força de trabalho. (Chauí, 2001, p. 52)

Para Chauí, em sintonia com os desdobramentos da história brasileira, a Universidade Pública passa por mais duas fases até chegar a sua forma atual.

Após ser caracterizada como “universidade funcional” sob a ditadura, durante a Nova República (1985-1994) ela se tornou uma “universidade de resultados”, muito voltada às pesquisas “úteis” e pouco preocupada com a qualidade da docência e dos processos de ensino-aprendizagem. A Universidade passa a nortear-se pelas ideias de eficiência, produtividade e competitividade, ou seja, adotando o modelo do mercado para determinar a qualidade e a quantidade das pesquisas.

Finalmente, na terceira fase, (1994-2002), consolidou-se

como “universidade operacional”, entendida como organização social e, portanto, voltada para sua própria estrutura de gestão e de arbitragem de contratos.

Para Chauí, a mudança da condição de instituição para a de organização social inseriu a Universidade na transformação geral da sociedade brasileira, iniciada sob a ditadura e consolidada no final dos anos 1990, sob o governo de Fernando Henrique, com a Reforma do Estado, a qual passou a definir os setores que compõem o Estado, dentre os quais buscou potencializar o setor de serviços não exclusivos do Estado, inserindo a educação, a saúde e a cultura.

Chauí ainda vincula a transformação da Universidade a um movimento global relativo ao modo de produção capitalista contemporâneo, que opera dois processos convergentes com efeitos diretos sobre a educação e as instituições de ensino: de um lado, a forma contemporânea do capital torna o espaço social, inteiramente, homogêneo, ou melhor, a homogeneização do espaço social pela produção e circulação de mercadorias é condição para que todos os seus setores sejam referidos a uma mesma lógica de ação. Por outro lado, dada a forma de acumulação flexível e especulativa do capital, opera-se uma fragmentação das esferas da vida social, atingindo a produção, dismantelando os parâmetros espaciais e temporais do trabalho e os referenciais das identidades de classe.

A conjugação desses fatores cria as condições para que o campo social, homogeneizado pela “forma mercadoria”, mas fragmentado em setores dispersos, sem profundidade histórica ou identidades coletivas, seja reunificado pelo modelo da organização, que vai simular uma unidade pela imposição do mesmo padrão de agir da empresa – a “racionalidade empresarial” – a todas as esferas de atividade.

Esse processo também redefine, de um lado, o estatuto e a destinação dos conhecimentos, que se tornam forças produtivas (ou seja, componentes do capital), e, de outro, altera a natureza das instituições de ensino destinadas a produzi-los, controlá-los, avaliá-los, certificá-los.

Segundo a caracterização de Chauí, uma instituição aspira à universalidade e tem a sociedade como referência normativa e valorativa, o que significa que uma instituição percebe seu compromisso sociocultural e a impossibilidade de ignorar essa vinculação. De algum modo, a instituição precisa elaborar uma universalidade (seja ideológica, seja democrática) que responda às contradições que surgem da divisão social. Em outras palavras, a Instituição universitária não pode, simplesmente, dar as costas para o campo social e político em que está inserida e se desvencilhar das interrogações da sociedade.

Diferentemente, uma organização é algo particular que se define como uma prática social orientada pela instrumentalidade. Regida pelo mecanismo de ação que ajusta meios a fins, uma organização se orienta por um conjunto de medidas administrativas aplicadas, estrategicamente, em vista de um objetivo particular.

Pouco importa, a uma organização, as ideias de reconhecimento e legitimidade imanentes como critério e sentido de suas ações, pois ela age segundo estratégias baseadas na eficácia e no sucesso dos seus métodos. Por isso, a organização é inseparável da ideia de administração, de modo a ser regida apenas, pelas ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito, ou seja, dificilmente se questionando sobre sua própria existência e sua função sociopolítica.

Quando a visão da organização prevalece sobre a Universidade como modelo de racionalidade operacional, ela permite ser administrada tal como uma empresa, o que ataca e empobrece aquilo que “era” a riqueza da vida universitária, a saber, ser a cultura erudita/científica com a qual a sociedade também se pensa e dialoga “qualificadamente”.

Chauí, então, mostra como a “universidade operacional” age: regida por contratos de gestão e avaliada por índices de produtividade, ela está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos fins e dos objetivos; definida e estruturada por

normas e padrões administrativos, em grande medida alheios ao conhecimento e à formação intelectual, ela está tomada pela “burocracia”⁸ que, constantemente, ocupa seus docentes e curva seus estudantes a exigências exteriores, geralmente, desvinculadas da cultura científica-social.

Ainda em relação à docência, esta se reduz à “apresentação” rápida de conhecimentos (vencer a ementa), direcionada para habilitar os estudantes e promover sua inserção no “mercado de trabalho”. Geralmente acaba sendo conduzida por professores contratados em regimes precários (“horista” nas privadas ou contrato emergencial nas públicas) e que, do ponto de vista da qualificação, não dominam em profundidade o campo e a “tradição” da área a ser trabalhada. Ou, em outros muitos casos, os docentes se preocupam mais com a pesquisa, ao menos em teoria, com consultorias e negócios paralelos mais lucrativos, reduzindo a “docência em si” (que não é pesquisar) a um aspecto secundário, da qual tentam esquivar-se de todas as maneiras.

Com relação às pesquisas, assevera Chauí que o padrão organizacional tende a reduzi-las à condição de estratégia de intervenção e controle de um setor fragmentado da realidade – o que não é exclusivo apenas das ciências exatas ou biológicas. A “pesquisa”, nessa perspectiva, sob os efeitos da fragmentação, se realiza de maneira cada vez mais especializada e se atém a microproblemas, que, rapidamente, podem ser testados. Além disto, ainda tem-se a necessidade imposta da repercussão midiática, ou seja, a produção dita científica se curva ao ritmo da moda, resultando numa enxurrada apressada de artigos desprovidos de rigor, originalidade e relevância.

8 Voltada para o “preenchimento” de tanta burocracia, a Universidade torna-se apenas operacional, inclusive em relação ao conhecimento, ou seja, os acadêmicos têm média a atingir (e não conhecimento a digerir); os docentes tem um plano didático a “ser vencido” (longe, muitas vezes de uma interação viva com os legados culturais); os “Cursos” têm pontuação que precisa ser atingida; os gestores também têm números (e não pessoas) que precisam ser satisfeitos... Enfim, não surpreende que este “operar burocrático e heteronômico” fomenta a crescente desmoralização pública e degradação interna.

Assim, voltada “para fora e para algo”, a Universidade deixa de interrogar-se em relação aos fundamentos da lógica operacional que adota e internaliza e, pior, não revitaliza o entendimento sobre si mesma, entendimento capaz de fazer frente as imposições exteriores. E, enquanto silencia sobre si mesma, permite a imposição de critérios externos que comprometem a sua “vocação social” de prosseguir no cultivo da cultura da humanidade. E não é atendendo aos desejos de consumo dos acadêmicos ou de produção industrial, que ela refundará sua “validez social”.

Enfim, infelizmente, a partir do escrito de Chauí, evidencia-se que o que atribui “validez” ao agir da Universidade, na contemporaneidade, é a “linguagem do útil”, ou seja, ela precisa ser útil para o indivíduo e para o “mercado econômico”, logo, voltando-se ao desenvolvimento de uma razão instrumental (Weber) e de uma racionalidade funcionalista (e não comunicativa - Habermas), afastando-se sempre mais da sua “validez original”, qual seja, de lugar clássico do cultivo da “cultura do saber e das ciências” e a partir disto, agir e ser na sociedade que a envolve, constituindo-se em “referência qualificada”.

Também inconformados com o agir estreito da Universidade brasileira, denunciado pela Chauí, mas não rendidos, olharemos ainda para uma “outra” Universidade, com um histórico social e cultural muito maior, qual seja, a alemã, buscando compreender o seu percurso construtivo e constitutivo. Também, sempre caminharemos de mãos dadas com Jürgen Habermas e a sua teoria da racionalidade comunicativa (ver capítulos II e III) - “racionalidade, linguagem e agir” que nutre o nosso próprio processo de pesquisa - no sentido de procurarmos, interagindo comunicativamente, fundamentar de forma cooperativa um paradigma real, vivo e ampliado (objetivo-cultural, social e subjetivo-pessoal) para o agir da Universidade contemporânea.

1.3 Contextualização da Universidade⁹ na Alemanha: um sonho de não “dependência”

Considerando a longa história e estruturação social-econômica e cultural da Alemanha, referência econômica, mas também, referência de produção cultural científica/filosófica, optamos em fazer um percurso pelo seu caminho constitutivo a fim de conhecer e compreender melhor como se deu (e está ocorrendo) a construção da Universidade e a justificação do seu agir ao longo dessa história, tempo histórico muito mais longo do que o da Universidade brasileira. Além disto, a Alemanha é a grande mentora da União Europeia, que por sua vez inclui o projeto, pós-moderno, da Europa do Conhecimento, sintetizado na Declaração de Bolonha.

Outro motivo que nos levou a este paralelo reflexivo, entre a Universidade alemã e a brasileira, foi o de situar o autor da Teoria do Agir Comunicativo, o alemão Jürgen Habermas, em seu contexto sócio-cultural e histórico, procurando situar e compreender mais e melhor o seu itinerário/desenvolvimento e agir teórico-reflexivo (ver mais no cap. II).

Pois então, educação pública alemã(?) começou oficialmente em 1763, quando Frederico, o Grande da Prússia, ordenou a frequência escolar regular das idades de 5 a 13 ou 14 anos. A escola dominical ou confessional permaneceu a norma em toda a Prússia (que abrangia a Renânia e a maioria da Alemanha moderna) durante o século XIX. Os professores geralmente trabalhavam como ajudantes ou organistas da Igreja e os clérigos serviam como

9 Lembrando que as primeiras Universidades na Alemanha(?) são: Universidade de Heidelberg (1386), Universidade de Colônia (1388), Universidade de Würzburg (1402), Universidade de Leipzig (1409) e a Universidade de Rostock (1419). Mas, antes destas já existiam várias outras, como: a Universidade AlQuaraouiyyine, em Marrocos (859), a Universidade de Al-Azhar, no Egito (988), a Universidade de Bolonha, na Itália (1088), esta geralmente considerada a primeira do mundo. Só a título de comparação, no Brasil a primeira instituição de ensino superior foi a Escola de Cirurgia da Bahia, criada em 1808 e depois, em 1827, vieram as faculdades de Direito de São Paulo e de Olinda.

inspetores escolares.

Na Prússia, os esforços para estabelecer escolas nas quais crianças católicas, protestantes e judias pudessem receber uma instrução comum¹⁰, separada apenas para classes religiosas fracassaram por muito tempo, apesar de vários esforços sérios de “reforma”.

Depois da era napoleônica (1799-1815), as responsabilidades do *Gymnasium* (uma Escola secundária que prepara os meninos para admissão na Universidade) foram ampliadas para incluir a preparação de funcionários públicos, uma tarefa assumida mais tarde pelas Escolas secundárias intermediárias. No começo do século XX, o *Gymnasium* havia desenvolvido três modelos básicos que previam uma especialização em linguagens clássicas, linguagens modernas ou matemática e ciências. E apenas no final do século XIX as mulheres começaram a ser admitidas nas Universidades prussianas.

A obrigatoriedade da frequência escolar até os 16 anos começou a ser implementada na Alemanha no início do século XX, com destaque para a Constituição de Weimar de 1919 como um marco importante nesse processo.. Outra mudança significativa foi a exigência de que mesmo os professores do ensino fundamental passassem pelo *Abitur*, o teste de qualificação para admissão na Universidade. Os tipos básicos de escolas na Alemanha antes de 1945 eram a *Volksschule* (a escola elementar comum de quatro anos), *Mittelschule* que a seguia (a escola secundária de seis anos) e o *Gymnasium*, considerado mais rigoroso.

Os nacional-socialistas de Hitler aboliram as escolas primárias administradas pela Igreja. O afluxo após a Segunda Guerra Mundial de 12 milhões de refugiados, muitos deles expulsos

10 Após o tumulto das guerras napoleônicas, o Congresso de Viena reuniu-se em 1814/15 para reorganizar a Europa. A *Confederação Alemã*, fundada ali como uma “organização sucessora” do Sacro Império Romano-Germânico, estava sob a influência das duas principais potências alemãs, a Áustria e a Prússia. Em 1819 eles também aprovaram os *Decretos de Carlsbad*, cuja lei universitária colocava as universidades sob rigorosa supervisão estatal.

dos territórios alemães designados para a Polônia, misturaram fronteiras religiosas e enfraqueceram ainda mais o papel das Igrejas na educação. Na década de 1960, a Alemanha Ocidental começou a eliminar, gradualmente, as pequenas escolas rurais em favor de escolas regionais maiores, onde as crianças podiam ser agrupadas de acordo com o nível de idade.

Desde o renascimento até o século XIX, a religião também desempenhou um papel no ensino superior. Os mosteiros tornaram-se centros de erudição e aprendizado. As primeiras Universidades justificavam o seu agir preparando homens para o ministério ou sacerdócio. Heidelberg, a primeira Universidade em solo alemão(?), abriu suas portas em 1386, seguida pelas Universidades de Leipzig, em 1409, e Rostock, em 1419. Durante os primeiros séculos de sua existência a instrução nessas Universidades ocorreu em latim.

Tradicionalmente as Universidades alemãs ofereciam educação em Teologia, Direito, Filosofia (incluindo as ciências naturais e sociais e humanidades) e Medicina. Durante a era Hitler os professores, sobretudo os universitários, foram obrigados a prestar juramento de lealdade ao nacional-socialismo e a liberdade de expressão foi drasticamente reduzida.

Após a Segunda Guerra Mundial, o país foi dividido em República Federal da Alemanha, composta pelos setores francês, britânico e americano no Ocidente, e a República Democrática Alemã no leste, a qual estava sob o domínio da União Soviética. No ocidente, os Aliados realizaram um processo de remoção de ideias nazistas das escolas do país. No entanto, a educação da Alemanha Ocidental não sofreu “reformas” substanciais após a Segunda Guerra Mundial porque as potências de ocupação tinham grande respeito pela escola secundária acadêmica alemã e pelas Universidades.

Gradualmente algumas mudanças modestas tornaram o sistema mais democrático. Uma dessas mudanças foi a redução ou a eliminação do custo de manuais escolares e materiais escolares para os pais e a realização de seis anos de uma educação primária comum, em vez de apenas quatro. Em geral, no entanto, as

principais características da educação do início do século XX foram mantidas nos anos 50: estratificação com diferentes tipos de escolas, professores e alunos; o sistema dual de formação profissional e educação geral; tomada de decisões centralizada em nível estadual; e os processos de classificação e seleção em todo o sistema escolar.

Em 1953, apenas 3,3% de qualquer faixa etária receberam o *Abitur* (o exame que atesta a conclusão satisfatória da escola secundária), autorizando a admissão na Universidade. Enquanto, entre os homens, 90% seguiram para a Universidade, entre as mulheres, apenas 50% o fizeram. Os veteranos de guerra receberam preferência por espaços de estudo, os quais eram escassos nas Universidades danificadas existentes pelo país.

Vinte e quatro novas Universidades¹¹ surgiram na Alemanha Ocidental nas décadas de 1960 e 1970, incluindo o centro de aprendizagem à distância em Hagen, estabelecido em 1975. Entretanto, o Governo Federal aumentou a uniformidade e a padronização na formação profissional e no exame do *Abitur*, o teste de qualificação para admissão em Universidades (exame que aos poucos tem perdido a exclusividade).

Em 1964 o Partido Social Democrata questionou a adequação do sistema educacional da Alemanha Ocidental e, após longas investigações, as quais resultaram num importante relatório, o Parlamento alemão declarou que estava em estado de emergência. Em comparação com países industrializados europeus semelhantes, relativamente poucos jovens alemães continuaram a estudar em tempo integral até os 18 anos, ou melhor, menos jovens alemães entraram em estudos universitários e os gastos federais com educação representaram uma parcela relativamente pequena

11 Lembramos que o sistema de ensino superior alemão distingue dois tipos de instituições: O termo *Universität* (universidade) é reservado para instituições que têm o direito de conferir o *doutoramento*/o título de Doutor. Entretanto, há outro tipo de ensino superior na Alemanha, qual seja, as *Fachhochschulen/Hochschulen* (Universidades de Ciências Aplicadas), que se concentram nas ciências aplicadas e, geralmente, não têm poder para conceder o grau de doutoramento, pelo menos não por direito próprio. As *Fachhochschulen* têm um perfil mais prático com foco na profissionalização.

do orçamento nacional total.

Além disso, líderes educacionais alertaram para um déficit antecipado de trabalhadores qualificados capazes de se adaptar a novos desenvolvimentos tecnológicos. Aquele relatório, também, documentou significativas diferenças em relação à questão de gênero na educação: mais meninas do que meninos deixavam a educação em período integral em uma idade precoce, menos ainda, continuaram na *Realschule* ou *Gymnasium*. Meninas de áreas rurais, classe trabalhadora e de famílias católicas se saíam ainda pior.

As conclusões daquelas investigações resultaram em várias “reformas” significativas. Uma fase de orientação de dois anos, na quinta e sexta séries, foi introduzida para dar às crianças em idade escolar “mais tempo”¹² para considerar futuras escolhas educacionais; o número de “matérias” necessárias para o *Abitur* foi reduzido em 1960; em 1972 os alunos tiveram a opção de se concentrar em alguns assuntos especializados. No entanto, as queixas das Universidades de que este passo enfraqueceu a preparação geral dos novos estudantes forçou uma reversão parcial das “reformas” do *Abitur*.

Outras “reformas” tiveram um efeito mais direto sobre a profissão docente. O papel da pedagogia na preparação de professores foi ampliado e as horas dedicadas ao estudo dos métodos de ensino aumentaram.

De meados da década de 1970 até a maior parte da década de 1980, o país passou por um excesso de professores e menos

12 A quarta série (ou sexta, dependendo do Estado) é muitas vezes bastante estressante para os alunos em geral, sobretudo, para os alunos de menor desempenho e suas famílias. A pressão é grande para conseguir entrar no *Gymnasium* (caminho direto para a Universidade), ou pelo menos quando tentam evitar a colocação em *Hauptschule*. A Alemanha é única em comparação com outros países ocidentais em sua segregação precoce de estudantes com base no desempenho escolar. Lembrando ainda que ao final desta fase escolar os alunos passam por outro exame escrito e oral cumulativo (*Abitur* ao final do *Gymnasium* ou *Abschlussprüfung* ao final da *Realschulen* e *Hauptschulen*). E, ainda, seguindo na necessidade de classificação e desempenho, no caso de alguns cursos superiores como Medicina, Odontologia, Medicina Veterinária, Direito e Farmácia, o Estado ainda aplica uma prova aos formados que queiram atuar na respectiva área.

professores novos passaram a ser contratados. O Ministério Federal de Educação e Ciência, criado em 1969, foi reunido, em 1994, ao Ministério da Ciência e Tecnologia. Contudo, tentativas de aumentar a autoridade federal sobre planejamento e coordenação se desintegraram no início dos anos 1970, em parte devido a divergências entre os partidos políticos. Em geral, os social democratas queriam uma maior supervisão nacional, enquanto os democratas cristãos, mais conservadores, defendiam a autonomia.

As “reformas” também ocorreram no ensino superior. Em 1971, o Governo Federal começou a fornecer ajuda financeira¹³ aos estudantes (o que os Estados haviam feito desde 1957) em uma tentativa de democratizar o ensino superior. A *Hochschulrahmengesetz* (lei para a “reforma” do ensino superior) foi aprovada em 1975 e visava à maior unificação nacional desse nível de instrução. *Fachhochschulen* (novas escolas politécnicas) foram introduzidas no final dos anos 60 e início dos anos 70. Universidades mais abrangentes e técnicas foram fundadas. Professores e funcionários ganharam uma voz na administração das Universidades, ao lado de professores seniores que ocupavam cadeiras universitárias.

Os críticos exigiram uma orientação mais prática para os cursos de estudo universitário em meados da década de 1970, mas efetuaram-se poucas mudanças nessa área. E, apesar das objeções, as Universidades mantiveram sua ênfase na pesquisa¹⁴ sobre o aprendizado centrado no aluno. Apenas em 1990, o número de ingressantes universitários superou o número de jovens em cursos

13 Lembrando que as universidades públicas na Alemanha são financiadas pelos Estados federais e não cobram mensalidade. No entanto, todos os alunos matriculados têm que pagar uma taxa semestral (*Semesterbeitrag*), que varia entre 150 e 350 euros. Esta taxa é justificada como necessária para aquisição da “carteirinha de estudante”, com a qual se tem acesso a vários benefícios (como o transporte público), que variam por Estado. As universidades alemãs, em geral, também não oferecem acomodação ou refeições gratuitas, mas todas elas dispõem de *Restaurante Universitário (Mensa)* e, muitas também dispõem de *Casa de Estudante*.

14 Lembrando que a pesquisa científica na Alemanha não é apenas realizada por universidades, mas em/por institutos de pesquisa (como nos institutos Max Planck, Fraunhofer, Leibniz e Helmholtz), que seguem ampliando sua aceitação e até a preferência.

profissionalizantes. O número de matrículas nas Universidades aumentou em cerca de 75% entre 1977 e 1992, mas o aumento de professores, funcionários e instalações não acompanhou esse ritmo, resultando em superlotação.

Reunificada em 1990, a República Federal da Alemanha passou a englobar 16 Estados Federativos, 11 no Ocidente (Baden-Württemberg, Baviera, Renânia-Palatinado, Renânia do Norte-Vestefália, Hesse, Baixa Saxônia, Sarre e Schleswig-Holstein) e as cidades-estados - Hamburgo, Bremen e Berlim) e 5 Estados (os chamados novos estados federais da Turíngia, Saxônia, Saxônia-Anhalt, Brandemburgo e Mecklemburgo-Pomerânia Ocidental) que antes constituíam a República Democrática Alemã.

Com a unificação, a lei da Alemanha Ocidental tornou-se a lei da terra e, assim, iniciou-se uma reestruturação maciça do sistema educacional da Alemanha Oriental. Começando no ano letivo de 1992-1993, o sistema de ensino múltiplo da Alemanha Ocidental foi introduzido nos novos Estados federais para substituir a escola politécnica homogênea de 10 anos. Mantendo os ideais igualitários do socialismo, os novos estados federais criaram um sistema educacional menos estratificado que o do Ocidente. Cursos em russo não eram mais necessários (abrindo-se as portas ao inglês), e o marxismo-leninismo desapareceu do currículo. A instrução religiosa foi reintroduzida com alguns dos novos Estados federais oferecendo cursos de Ética como uma alternativa à instrução luterana ou católica.

Desde a unificação em 1990 o sistema educacional da Alemanha tem se deparado com novos desafios para equalizar a educação para ambos os “gêneros” e adaptando um sistema educacional tradicional às demandas de uma nova era tecnológica-inventiva, pois evidenciou-se que o sistema educacional enfatizou a produtividade em detrimento da inventividade, do pensamento crítico, das habilidades analíticas e da criatividade. Uma consequência foi um atraso no desenvolvimento da inovação tecnológica, particularmente nas Engenharia e em Ciência da Computação.

Novos desafios, também causados pela criação do sistema da União Europeia – o qual requereu uma integração não só econômica, mas também dos sistemas educacionais – acabaram resultando na elaboração da Declaração de Bolonha em 1999, esta que não só norteia toda educação superior na Alemanha como a de quase todos os países integrantes da União Europeia.

1.3.1 A Declaração de Bolonha: Declaração conjunta dos ministros europeus de educação, assinada em Bolonha (19 de junho de 1999)

O Processo Europeu, graças aos progressos de estabilidade econômica dos últimos anos, tornou-se uma realidade cada vez mais concreta e relevante para a União Europeia. As perspectivas de alargamento e o estabelecimento de relações cada vez mais profundas com outros países europeus conferem uma ainda maior dimensão a essa realidade. Entretanto, há uma conscientização crescente em grandes áreas do mundo político e acadêmico, assim como na opinião pública da necessidade de criar uma Europa mais unida e ampliada, considerando e dando solidez a sua dimensão intelectual, cultural, social, científica e tecnológica.

A Europa do Conhecimento é agora reconhecida por todos como um fator imprescindível ao crescimento econômico-social, um elemento indispensável à consolidação e estabilidade, capaz de oferecer aos seus cidadãos as aptidões necessárias para enfrentar os desafios do novo século, com a consciência de partilha dos valores e de pertença a um espaço social e cultural comum.

A Declaração da Sorbonne, de 25 de maio de 1998, apoiada nestas considerações, realçou o papel fulcral das Universidades no desenvolvimento das dimensões culturais na Europa. Deu grande importância à criação de uma área dedicada ao Ensino Superior como sendo o caminho crucial para promover a circulação dos jovens acadêmicos, as oportunidades de emprego e o desenvolvimento do Continente.

Vários países europeus aceitaram o convite para se comprometerem a atingir os objetivos estabelecidos na Declaração, ratificando-a ou expressando o seu acordo de princípios. A direção tomada por várias “reformas” do ensino superior na Europa, foi a prova da determinação dos Governos em agir cooperativamente.

As instituições Europeias de Ensino Superior, por seu lado, aceitaram o desafio e assumiram um papel preponderante, na criação do Espaço Europeu do Ensino Superior, também, à luz dos princípios fundamentais estabelecidos na *Magna Charta Universitatum de Bologna*, do ano de 1998. Isto é da máxima importância, dado que a independência e a autonomia das Universidades asseguram que o Ensino Superior e os sistemas de estudo, se adaptassem às necessidades de mudança, às exigências da sociedade e aos avanços do conhecimento científico.

A concretização de uma maior compatibilidade e comparabilidade entre os sistemas de Ensino Superior requereu, contudo, um estímulo contínuo para que pudesse ser inteiramente implementada. Era preciso dar apoio através da promoção de medidas concretas para que se avançasse em passos reais.

A reunião de 18 de junho contou com a participação de peritos e estudiosos vindos de todos os países europeus, que deram sugestões, fundamentais, para a implementação do Processo, como: teremos que nos fixar no objetivo de aumentar a competitividade no Sistema Europeu do Ensino Superior; a vitalidade e a eficiência de qualquer civilização podem ser medidas através da atração que a sua cultura do conhecimento tem por outros países; teremos que garantir que o Sistema Europeu do Ensino Superior adquira um tal grau de atração que seja semelhante às nossas extraordinárias tradições culturais e científicas.

Ainda sacramentaram que ao manifestar o apoio aos princípios gerais estabelecidos na Declaração de Sorbonne, comprometiam-se em coordenar as suas políticas, com o intuito de, a curto prazo (o mais tardar até ao fim da primeira década do terceiro milénio), atingir os seguintes objetivos, primordiais para

que fosse criado o Espaço Europeu do Ensino Superior¹⁵:

1. Adoção de um sistema com graus acadêmicos de fácil equivalência, também através da implementação, do Suplemento ao Diploma, para promover a empregabilidade dos jovens estudantes europeus e a competitividade do Sistema Europeu do Ensino Superior.
2. Adoção de um sistema baseado, essencialmente, em duas fases principais: a graduação e a pós-graduação. O acesso à segunda fase deverá requerer a finalização com sucesso dos estudos da primeira, com a duração mínima de 3 anos. O grau atribuído após a primeira fase, deverá também ser considerado como um nível de habilitações apropriado para ingressar no “mercado de trabalho” Europeu. A segunda fase deverá conduzir ao grau de Mestre, como em muitos países Europeus.
3. Criação de um sistema de créditos - tal como no sistema ECTS (Sistema de Pontos de Créditos) - como uma forma adequada de incentivar a mobilidade de estudantes da forma mais livre possível. Os créditos poderão também ser obtidos em contextos de ensino não-superior, incluindo aprendizagem feita ao longo da vida, contanto que sejam reconhecidos pelas Universidades participantes.
4. Incentivo à mobilidade por etapas no exercício útil da livre circulação, com particular atenção: aos estudantes, o acesso a oportunidades de estudo e de estágio e o acesso aos serviços relacionados; aos professores, investigadores e pessoal administrativo, o reconhecimento e valorização dos períodos dispendidos

15 Convencidos de que a criação do Espaço Europeu do Ensino Superior necessitava de constante apoio, supervisão e ajustamento às necessidades em permanente evolução, decidiram ainda por uma reunião, a cada dois anos, para avaliar o progresso alcançado e decidir sobre os novos passos a serem dados.

em ações Europeias de investigação e de formação, sem prejudicar os seus direitos estatutários.

5. Incentivo à cooperação Europeia na garantia da qualidade com o intuito de desenvolver critérios e metodologias comparáveis;
6. Promoção das necessárias dimensões a nível Europeu no campo do ensino superior, nomeadamente no que diz respeito ao desenvolvimento curricular; cooperação interinstitucional, projetos de circulação de pessoas e programas integrados de estudo, de estágio e de investigação.

Assim, comprometiam-se a atingir os objetivos no âmbito das competências institucionais, respeitando a diversidade das culturas, línguas, sistemas de ensino nacionais e a autonomia das Universidades - para consolidar o Espaço Europeu do Ensino Superior. Com esse propósito, abriram-se também caminhos de cooperação intergovernamental em conjunto com as organizações europeias não governamentais que tinham/têm autoridade no campo do Ensino Superior.

1.3.2 Entre o ideal e o real na União Europeia

O Conselho da Europa, em parceria com a UNESCO, elaborou um primeiro acordo internacional sobre reconhecimento mútuo de diplomas, na Convenção de Lisboa, de 11 de abril de 1997. Nele o princípio de reconhecimento de todos os diplomas dos Estados signatários foi mutuamente acordado. Mas, cada país poderia definir condições adicionais para a continuação de estudos no exterior.

A iniciativa de unificar a instituição de ensino superior na Europa remonta a uma Declaração conjunta dos Ministros da Educação da França, Alemanha, Itália e Reino Unido de 1998. Na ocasião foram comemorados os 800 anos de criação da Universidade de Sorbonne. Devido ao seu lugar de assinatura, ela

ficou conhecida como a Declaração de Sorbonne (em 25 de maio de 1998), Declaração que primava, sobretudo, pela “harmonização estrutural” do Ensino Superior.

Esta Declaração já previa um sistema de dois níveis de qualificação; além de um semestre de estudos no exterior, o qual, ao menos, deveria ser facilitado e promovido; os serviços prestados no estrangeiro deveriam ser reconhecidos no espaço europeu, aberto para o ensino superior, com base no sistema de pontos de crédito (ECTS¹⁶); a promoção de competências em línguas estrangeiras e a aplicação de novas tecnologias da informação deveriam ser promovidas como importantes qualificações gerais, dentre outros princípios.

Assim, em 19 de junho de 1999 os representantes dos países (29 no começo), participantes na Aula Magna da Universidade de Bolonha, assinaram a Declaração de Bolonha. Desta forma, as intenções expressas na Declaração de Sorbonne foram colocadas em um plano mais amplo e audacioso.

O Processo de Bolonha, deflagrado pela Declaração de Bolonha (1999) e avaliado a cada dois anos nas Conferências Ministeriais, visa introduzir um sistema mais comparável, mais compatível e coerente para o Ensino Superior no Espaço Europeu, ou melhor, entre os 29 (atualmente) países signatários.

O objetivo central deste Processo é introduzir um sistema de graus universitários mais comparáveis, que possam ser facilmente reconhecidos, a fim de promover a mobilidade de estudantes, professores e pesquisadores, a competitividade internacional e a empregabilidade.

Os principais aspectos do Processo incluem aprendizagem ao longo da vida, empregabilidade, bolsas, graus similares, abertura internacional, mobilidade, coleta de dados e garantia de qualidade. Entretanto, na realidade, os elementos, essenciais e convergentes

16 1º ciclo: 180-240 créditos ECTS; Qualificação de *bacharel*; 2º ciclo: 60-120 créditos ECTS; Qualificação de *mestre*; 3º ciclo: estudos de doutoramento com investigação independente; *Doutor / PhD* (sem ECTS, de três a quatro anos).

pretendidos eram/são: um sistema de qualificações profissionais em duas etapas (normalmente na forma de Bacharelado e Mestrado), o estabelecimento consistente de um Sistema Europeu de Transferência de Créditos (ECTS); garantia contínua de qualidade no setor de Ensino Superior; e a orientação dos cursos do Ensino Superior voltados para o “mercado de trabalho”.

A crítica à mudança radical no sistema de Ensino Superior associada ao Processo de Bolonha é constante e direcionada mais às implicações práticas para o ensino superior e estudantes como: a preparação inadequada e provisão de recursos de instituições de Ensino Superior e superlotação de cursos padrão e as excessivas práticas de exame. O que, por sua vez, acarreta na crescente separação da pesquisa e do ensino, a estrutura definida do Ensino Superior em detrimento da liberdade e maturidade acadêmica individual e a excessiva dependência das estruturas universitárias do “mercado econômico”.

Enfim, as mudanças na estrutura educacional são controversas e as críticas são intermináveis, como, por exemplo, que a Reforma não vincula recursos humanos e econômicos suficientes, como também, de priorizar uma forte “escolarização”. Alguns críticos veem nas “reformas” o encerramento da Universidade Humboldt, ou melhor, tem-se a crescente separação da pesquisa e do ensino, e a substituição do controle interno (interesse pelo conteúdo) pelo controle externo (registros de desempenho).

Outros críticos referem-se ao “disciplinamento” de estudantes através da abolição da liberdade acadêmica, o que incluiria uma carga adicional aos estudantes, piorando as condições do estudo e impedindo o engajamento político. No entanto, argumenta-se que várias mudanças de conteúdo nas Universidades não são predeterminadas pelo Processo de Bolonha, mas que isso seria usado como justificativa.

Após esta apresentação da Declaração de Bolonha, que, após praticamente 20 anos de implementação, ainda não foi completamente instaurada, o que não é surpreendente,

considerando o seu campo de abrangência e de impactos; e do processo social-histórico da Alemanha, sobretudo no qual o Ensino Superior começou a ser justificado socialmente como necessário na construção na Nação - justificação ampliada recentemente para construção de todo Continente (União Europeia) – faremos um percurso por dois olhares reflexivo-críticos, de autores alemães a respeito de sua própria Universidade.

1.3.3 “Reformas universitárias” na Alemanha, segundo György Széll¹⁷

Para Széll, as “reformas universitárias” na Alemanha aconteceram em muitos campos nos últimos anos. A expansão dos estudos universitários levou a uma participação de cerca de 40% de um grupo etário, hoje, em comparação com apenas 5% há cinquenta anos. No entanto, a Alemanha tem apenas 30% de graduados universitários na faixa etária dos 25-34 anos, em comparação com a Coreia do Sul com 69%. Contudo, a Alemanha é líder em formação profissional com 51% nesta faixa etária (OCDE 2016).

Também para Széll a investida mais importante para o Ensino Superior, na Alemanha e em toda a União Europeia, consiste na chamada Reforma de Bolonha; Reforma ratificada por 29 países europeus, que em 1999 assinaram a Declaração de Bolonha.

Como já visto no item anterior, esta Reforma pretende facilitar a mobilidade acadêmica entre os Estados-Membros da União Europeia (UE), para tanto, foi padronizado/criado um Sistema Europeu de Transferência de Créditos (EuropeanCreditTransferSystems - ECTS). Sistema que deve facilitar e promover a mobilidade durante os estudos no exterior e no próprio país. Os países signatários da Declaração concordaram

17 Professor da Universidade de Osnabrück (School of Cultural & Social Sciences); texto original em inglês no site: https://www.researchgate.net/publication/327402039_University_reforms_in_Germany_over_the_last_ten_years

em estabelecer um padrão comum para estudos universitários: um primeiro ciclo de três a quatro anos, com 180 a 240 ECTS, dando um diploma de Bacharel; um segundo ciclo com 60 a 120 ECTS, com um grau de Mestre, e o terceiro ciclo, em princípio com a duração de três a quatro anos, levando a um Ph.D. (Doutorado).

Um efeito colateral, segundo Széll, foi minimizar a distinção entre Universidades e as menos prestigiadas Fachhochschulen, que se chamam agora, principalmente, Hochschulen, ou muitas vezes, apenas com a sua denominação em inglês “Universities of applied sciences” (“Universidades de ciências aplicadas”), pois agora ambas concedem, praticamente, os mesmos graus - com a exceção do Ph.D. (Doutorado) o qual ainda é apenas desenvolvido, na Alemanha, pelas Universidades. Outra exceção são estudos nos Cursos de Direito e Medicina, que, em geral, ainda terminam com um exame do Estado. Todos os outros programas de estudo agora foram adequados à estrutura da Declaração de Bolonha.

Ainda dentro das “reformas” feitas, a permissão para um estudo sem um Certificado Geral de Educação (*Abitur*), ou seja, para apenas uma qualificação profissional, foi expandido também. E a introdução de programas de duplo grau, ou seja, com um parceiro/um período em outro país da UE, deve também ser mencionado. Finalmente, a introdução de estudos Dual, isto é, estudar e ao mesmo tempo treinar a prática para obter formação profissional, “prática” que já é remunerada na maioria dos casos.

Existem, atualmente, 427 Universidades na Alemanha, das quais cerca de 100 são privadas. Como efeito colateral da Reforma de Bolonha, segundo Széll, houve uma grande expansão das Universidades privadas, que são, com pouca exceção, apenas “Universidades de ciências aplicadas”, ou seja, sem programas de Ph.D. (Doutorado). Elas oferecem, principalmente, “estudos de negócios” e outros estudos/programas de baixo custo, embora um MBA possa custar vários milhares de Euros. Mas, nestes se inscrevem apenas em torno de 5% de todos os alunos.

Consequente à Reforma de Bolonha, foram criadas uma avaliação permanente e uma gestão da qualidade dos currículos. Estes procedimentos começaram, inicialmente, nos Países Baixos, cerca de trinta anos atrás, mas tornaram-se obrigatórios em todos os lugares. Na verdade, passaram a ser uma pré-condição para a acreditação dos currículos. Procedimento que já foi criado nos EUA há cem anos – porque lá a Universidade privada já estava difundida – tornou-se então, necessário também na Europa.

Conforme Széll, antes era o Ministério da Educação alemão que concedia o credenciamento aos programas de estudo. Mas, com a Reforma de Bolonha e, agora, com mais de 15.000 programas de estudo, os ministérios e seus funcionários, a maioria apenas advogados, sentiram-se sobrecarregados e não preparados para fazer mais isso. Assim, foi criado um Conselho de Credenciamento que reconhece Agências de Acreditação por um período de cinco anos. No momento existem dez dessas agências que estão autorizadas a conceder o selo de qualidade do Conselho de Credenciamento¹⁸.

Finalmente, outro passo para ampliar a internacionalização foi a permissão para criar Universidades no exterior. Assim, por exemplo, há uma em Busan (Coreia do Sul), criada pela Universidade Friedrich-Alexander de Erlangen-Nuremberg em 2009.

Estas “reformas”, segundo Széll, tiveram por muito tempo - como em muitos outros países europeus – a oposição de associações muito conservadoras de professores universitários (Hochschullehrerverband). Eles estavam convencidos de que a Universidade alemã era o melhor sistema do mundo, o que não passava de um mito, baseado em um passado glorioso, no século XIX e início do século XX, mas não era por classificações internacionais. Inclusive, o então, candidato dos Conservadores, Edmund Stoiber, para se tornar chanceler federal, prometia durante a campanha de 2002 “parar completamente” a Reforma de Bolonha caso fosse eleito.

A segunda área de “reformas universitárias” refere-se à

18 www.akkreditierungsrat.de

estrutura do corpo docente e seu plano de carreira. O começo é agora no cargo de “Professor Júnior”. Depois de realizar um Ph.D. (doutorado), normalmente, não existia uma etapa de carreira apropriada, como é comum dentro do mundo anglo-saxão, mas também dentro da maioria dos outros sistemas universitários. Depois vinha o chamado científico, “cargo de assistente”, limitado a seis anos e/ou a uma bolsa de estudos para o Habilitation, um segundo Ph.D.

O cargo do “Professor Júnior” deve substituir a “Habilitation”, um processo de seleção especificamente alemão, que serviu muitas vezes para excluir, por razões políticas, jovens radicais e dificultar a mobilidade internacional, ou seja, a nomeação de estrangeiros como professores. No entanto, até hoje os professores conservadores insistem nessa qualificação. Para tornar-se professor em uma “Universidade de ciências aplicadas” exige-se uma experiência profissional de, pelo menos, cinco anos.

Até pouco tempo atrás, professores que foram nomeados como professores titulares antes de 1978 poderiam permanecer até os 68 anos e se tornar “emérito” e receber 100% de seu salário até a morte. Mas esta estrutura foi abolida para redução de custos e a aposentadoria, geral, foi elevada à idade de 65 anos - como em todo o serviço público. No entanto, devido a uma longa expectativa de vida, a idade de 68 anos, para a aposentadoria dos professores, foi reintroduzida e logo será aos 70 anos - como já é na Suíça. Além disso, foi instituído o sistema/degrau de “seniores”, “cátedra” para pessoas reconhecidas.

Outra mudança diz respeito ao sistema de pagamento: O chamado sistema C, baseado na anciennity - como em todo o serviço público - foi substituído pelo W-system, que inclui o mérito por elementos: Além do salário fixo em três níveis (W1, W2, W3), um bônus de até 30% pode ser pago por cinco anos sobre o mérito do bom ensino, excelente pesquisa e ainda tarefas de administração.

Para Széll, embora, em princípio, esta “reforma” seja positiva, pois cerca de 50% de todos os professores nunca

assumiram uma posição dentro da gestão (ou seja, Diretor, Presidente, Vice-Presidente, presidente de uma comissão etc.), ela foi feita sem qualquer orçamento suplementar. Ainda, o salário fixo é bastante baixo e o bônus não é contabilizado para a pensão de velhice. Finalmente, retirado do modelo anglo-saxão, a “cátedra” foi implantada com contrato limitado, normalmente, por cinco anos, incluindo um período experimental de dois anos. Esta é a mercantilização da Universidade, onde certas disciplinas - como as humanidades - têm grandes problemas para resolver.

Existem mais duas questões, para Széll, que devem ser listadas: Gênero e promoção de “deficientes”. Dentre os alunos e, também, do corpo docente sempre houve uma grande sub-representação de mulheres. Dentro do corpo estudantil - de acordo com a tendência mundial - a maioria dos estudantes na Alemanha são, entretanto, do sexo feminino, embora com grandes diferenças em determinadas disciplinas. Em relação ao corpo docente há dez anos apenas cerca de 10% eram do sexo feminino e ainda, nos escalões inferiores. Hoje mais de 30% dos recém-nomeados professores são mulheres. Também, muito foi feito para facilitar o acesso e sucesso das pessoas com “necessidades especiais”.

Para Széll, a última mudança voltou-se para a promoção da pesquisa, a chamada “iniciativa de excelência”, a qual começou em 2005/6. A Alemanha estava, em grande parte, atrás das concorrentes internacionais - queda medida, por exemplo, pelo número de Prêmio Nobel. No entanto, o resultado foi/é mitigado, ou seja, em grande parte as Universidades que já tinham as melhores condições foram ainda mais subsidiadas, a fim de competir. Portanto, com esta mudança, a lacuna entre as Universidades pobres e ricas foi ampliada. E isso mostra que é difícil comparar as Universidades em toda sua estrutura, o que leva, em geral, que as humanidades gerais sejam negligenciadas. Em uma segunda rodada, algumas dessas fraquezas foram compensadas na comparação de Faculdades ou de disciplinas e não da Instituição toda.

Qual é a conclusão agora em relação a todas essas mudanças? Com certeza, afirma Széll, a Reforma de Bolonha— apesar de toda

crítica – foi em grande parte um sucesso. A “reforma” na área pessoal-profissional acadêmica foi menos convincente, principalmente devido à implantação sem qualquer orçamento extra. Já questões de “gênero”, promoção e facilitação para pessoas com necessidades especiais também foram bem-sucedidas.

Em relação à democratização do sistema universitário, a avaliação é apenas parcialmente positiva. Por exemplo, a promoção dos filhos e filhas da classe trabalhadora, em relação à igualdade de oportunidades, recuou em relação a tempos anteriores.

Finalizando seu artigo, Széll afirma que ainda há muito que fazer para tornar o sistema universitário alemão mais democrático, mais sustentável e mais justo. Mas depois de tudo, alguns passos importantes foram realizados nos últimos anos.

1.4 Habermas: Universidade e democracia

Conhecedor do mundo acadêmico, Habermas também reservou uma parte de sua atividade de pesquisa sociológica à análise das sucessivas mudanças no sistema universitário alemão em uma fase histórica muito particular, no alvorecer de 68, quando o avanço do protesto estudantil apresentava uma série de questões importantes relacionadas aos processos de mudança que ocorreriam na sociedade alemã.

Habermas não só conhece, mas também vivencia a Universidade em mudança, em um momento crucial para o destino das democracias europeias. Ele também participa e se posiciona, como em 9 de junho de 1967, no ato fúnebre solene em homenagem ao estudante Benno Ohnesorg, morto em 2 de junho, quando estudantes e professores de Berlim Ocidental e toda a Alemanha Federal convergiam em massa, em um clima que foi superaquecido de manifestações públicas. Estes são eventos dramáticos que inspiraram Habermas a refletir cuidadosamente sobre o “sentido” da Universidade, sobre seu papel social, sobre seus objetivos científicos, etc.

Habermas retoma e aprofunda, de acordo com as necessidades do momento, o conteúdo do ensaio sobre Universidade na democracia e democratização da Universidade, artigo de jornal escrito em maio de 1967 (Mai 1967, 21. Jahrgang, Heft 230, p. 416-433). Em primeiro plano, está a sincera afirmação de uma reestruturação do sistema universitário, convocada a assumir o desafio da mudança que naquele tempo afetou toda a sociedade europeia. Um desafio que também se tornou urgente para o mundo acadêmico, o qual arriscou perder o papel de força sociocultural consolidada pela tradição.

Um desafio de mudança que, acredita Habermas, não pode ser separado da revisão das estruturas de ensino, do fortalecimento das atividades de pesquisa (a serem confiadas a jovens pesquisadores), da introdução de um código de ética e de “prestação de contas” publicamente.

Para ele, as instituições de Ensino Superior devem garantir que seus graduados ou graduandos, embora isso ocorra indiretamente, recebam uma formação mínima na forma das chamadas habilidades extrafuncionais. Consideramos como extrafuncionais todas aquelas qualidades e atitudes que são relevantes para o exercício de uma profissão acadêmica, e que não são dadas por si mesmas com o conhecimento e habilidades profissionais.

Em segundo lugar, possivelmente a principal missão da Universidade seja a de interagir com as tradições culturais - histórica e coletivamente constituídas – apresentando-as como fontes do saber e de vida às novas gerações.

Terceiro, a Universidade sempre cumpriu – mais indiretamente do que diretamente - uma tarefa, que não é fácil de definir, qual seja: a de formar a consciência política de seus alunos. Nas Universidades alemãs, segundo Habermas, há muito tempo domina uma consciência apolítica, uma mistura peculiar de interioridade de um tipo humanista e leal de respeito pela autoridade, que causou não tanto atitudes políticas diretamente, como uma mentalidade que teve certas consequências, como:

sem uma ciência política sendo ensinada, sem um mandato para estudantes para problemas políticos atuais, sem o surgimento de associações políticas estudantis.

Para Habermas era certo que, em um país dividido pela guerra fria, a “reforma” da Universidade, também; precisava ser ditada pela necessidade de defender uma democracia cada vez mais ameaçada pela repressão policial e pela involução governamental, o que fora enfrentado pela comunidade acadêmica, que não teve medo de denunciar tal situação.

Em sua opinião, há três pontos fundamentais de uma verdadeira “reforma” da Universidade: a independência científica da influência do Estado ou do mundo industrial; disseminação de boas práticas de comunicação destinadas a estimular a transparência e a responsabilidade e prevenir decisões arbitrárias; formação de acadêmicos por meio de estratégias informativas voltadas à sensibilização da opinião pública sobre as atividades de pesquisa.

Para além disso, ele identifica as três tarefas que a Academia deve desenvolver para facilitar o sucesso educativo e profissional dos seus alunos com vistas a reforçar a sinergia com o mundo das profissões: formar habilidades extrafuncionais, definidas como todas as atitudes que são importantes para o exercício de uma profissão acadêmica e não são dadas, em si mesmas, como conhecimento e habilidades profissionais; encarregar-se da transmissão das tradições culturais, saber divulgá-las e interpretá-las; formar a consciência política dos alunos.

Ou, seria o aumento da produtividade-utilidade o único critério de uma “reforma” que integre uma Universidade despolitizada no sistema de serviço social?

A “universidade democrática” proposta por Habermas seria, portanto, adequada para elevar o nível de envolvimento educacional e científico dos estudantes, a quem a sociedade deve confiar para enfrentar os novos desafios da modernidade. Ao incorporar as solicitações participativas que inspiram os movimentos de 68, Habermas apenas conduz suas reflexões sobre a Universidade para

o mundo.

Disto podemos auferir que a justificação social para uma Universidade em democracia é, de fato, a defesa da cultura do diálogo, da compreensão, da interação entre “cidadãos universitários” envolvidos, diretamente, nas atividades de ensino e pesquisa, sempre situados no mundo da vida. Uma lição que, ao mesmo tempo, toma forma no apelo para contrapor os “poderes ilegítimos”, portadores de interesses externos, nem sempre congruentes com a missão/vocação cultural da Universidade.

Uma Universidade que olha para o presente e o futuro em nome da tradição e do mundo comum, capaz de interpretar a mudança sociocultural e promover a revitalização do conhecimento. Uma lição que é muito necessária atualmente, no movimento de “reformas” permanentes e críticas crônicas, contida no uso privado da razão, ameaçando minar, cada vez mais, o sentido historicamente consolidado, desta fonte de vida cultural e social que é a Universidade.

1.5 Evitando precipitações

Considerando o exposto, ou melhor, o processo histórico da construção da Universidade, sobretudo do seu “sentido fundador” – muito diferente daquele que nós, seres humanos, fomos e estamos atribuindo-lhe nos últimos anos – chegamos a pré-juízos, nada muito animadores, confirmados pelos escritos de Chauí, Szell e Habermas, assim como é possível ver “sacramentando” na Declaração de Bolonha, a qual “norteia” a Universidade em toda a União Europeia. Enfim, podemos ainda manter as esperanças nesta Instituição? Esperanças de quê?

Bem sabemos que o “agir” da Universidade precisa e pode ultrapassar a estreiteza instrumental e técnica que atualmente predomina. A pretensão não é ignorar este aspecto, entretanto, urge ampliar o seu “sentido”. A Universidade carrega em si o gérmen da racionalidade comunicativa, do argumento fundamentado; e assim

ela também nutre a unidade dos conhecimentos e entendimentos “construídos” ao longo da história humana.

O estreitamento provocado pela racionalidade funcional, como veremos no próximo capítulo, limita uma abordagem adequada da complexidade que é a Universidade; permeada por uma ampla teia comunicativa-interativa entre sujeitos, diferentes funções, diversas ciências, ela acaba dificultando um funcionamento mecânico e automático. Aquele estreitamento, requer não apenas uma racionalidade mais ampla, vinculada à totalidade do mundo da vida dos sujeitos envolvidos, mas também à coordenação da ação de atores sociais, sempre e inevitavelmente em ação comunicativa.

Apesar de a contextualização anterior desvelar grandes limitações, seguiremos em busca de um “sentido” e da “linguagem” que compreendem o conhecimento “científico” e culturalmente acumulado como processo vivo, situado historicamente e fluido no mundo comum. Trata-se também de conceber a Universidade como uma instituição “pedagógica” e viva, a qual nutriu - e ainda nutre - um processo específico de interação com os legados culturais e com as novas possibilidades de conhecimentos.

Neste sentido, argumenta Bouffleuer, fundamentando a dimensão pedagógica do saber na Universidade, ou seja, sugere um entendimento que diferencia o conhecimento produzido na Universidade daquele produzido em outras instâncias e instituições:

[...] em primeiro lugar, a produção do conhecimento na Universidade se coloca na perspectiva da universalidade do saber. Trata-se de saberes que se acumulam, que se complementam, que se contrapõem e que dialogam entre si. Por isso, se fala em linhas de pesquisa, em temáticas comuns, em regionalidades do conhecimento e em interlocução de saberes; em segundo lugar, o saber produzido na Universidade é, por definição, um saber colocado a público, um saber a ser partilhado. Na Universidade não se justifica esconder o saber, guardá-lo num círculo, egoisticamente, fechado. Só o pressuposto da ampla divulgação do conhecimento aí produzido é capaz de justificar o financiamento público da pesquisa universitária; em terceiro lugar, para Bouffleuer, o saber produzido na Universidade se coloca em perspectiva pedagógica, já que é um saber a ser

comunicado, a ser partilhado. A perspectiva pedagógica de um saber consiste na capacidade de explicitar o processo de sua construção, as razões que o tornam, pretensamente, válido, a sua significação social. (Boufleuer, 2002, p. 15).

Temos então, a possibilidade – e necessidade - de “socializar” os saberes de uma maneira diferente na Universidade. A verdade científica, enquanto busca pelos princípios universais e de unidade, passa a ser uma proposição finita, questionável, embasada, histórica e culturalmente, em uma determinada época, tendo sua “validez” reafirmada – ou não - argumentativamente, pela “processualidade” da linguagem, numa determinada comunidade científica.

Lembrando que a Universidade é um momento fundante na existência do “ser-aí” de sujeitos, mas também do coletivo e, um espaço de grande potencial, como possibilidade do desenvolvimento e formação das múltiplas capacidades e dimensões do sujeito “enquanto” indivíduo, mas, também, “enquanto” ser social.

Assim, a partir do exposto até o momento, a Universidade atual e real exige a necessidade de resignificação e revitalização, de forma que possa ultrapassar o “agir e a linguagem” mercadológica - voltados quase que, exclusivamente, para a capacitação técnica e instrumental - e caminhar em direção à formação de “sujeitos coletivos” e de cidadãos acadêmicos, sempre abertos e em interação com os outros.

Mais do que diplomar especialistas, capacitar bons profissionais, enfim, indivíduos competitivos (o que já é de uma enorme responsabilidade e muitas vezes nem isto se consegue), a Universidade precisa formar atores sociais e cidadãos argumentativos, capazes de situarem-se social e historicamente, entendendo-se cooperativamente, entendimento que precisa se estender às ciências e aos saberes que compõem a “universalidade cultural” da humanidade.

Capítulo 2

A TEORIA DO AGIR COMUNICATIVO DE HABERMAS

O princípio primeiro de todo o esforço voltado para o conhecimento é o da comunicação; e, dada a impossibilidade de produzir seja o que for, ainda que só para nós próprios, sem linguagem, a própria natureza formulou de forma inequívoca esse princípio. Por isso se terão de constituir a partir de puro impulso de conhecimento todas as relações necessárias para a sua realização funcional, e as diversas formas de comunicação e de interação entre as várias atividades”. Apoio-me, sem sentimentalismos, nesta passagem das “Ideias soltas sobre as universidades de um ponto de vista alemão”, de Schleiermacher, porque acredito verdadeiramente que são as formas comunicativas da argumentação científica que afinal permitem dar coesão e unidade aos processos de aprendizagem universitária nas suas diversas funções. (Habermas, 1993b, p.128)

O objetivo central deste capítulo é “ler” e propor um entendimento em relação à principal obra de Habermas, contextualizando-a no percurso histórico-teórico do autor.

Considerando os princípios habermasianos da formação da racionalidade comunicativa, da consciência coletiva e da sua proposta de construção cooperativa da validade dos saberes – apresentamos, neste capítulo, a nossa leitura da Teoria da Ação Comunicativa. Leitura que jamais foi solipsista e, para nos afastarmos mais ainda de um possível enclausuramento teórico, propomos seguir nesta interação comunicativa na busca cooperativa da validade deste entendimento, por caminhos solidários e primando sempre pela sinceridade em nossas interpretações e intenções.

Face ao exposto, seguiremos aprofundando nossa interação argumentativamente em torno da obra magna de Habermas,

situando-a brevemente entre as demais obras que favorecem o seu surgimento e que favoreceram a consolidação posterior.

E partindo disto, procuraremos identificar e erigir um referencial teórico-reflexivo “validado” para a Universidade (ver capítulo III), a fim de problematizar o sentido atual e real desta, considerando os princípios habermasianos: de processos formativos que alimentem a competência comunicativa de atores sociais e cidadãos do/no mundo da vida.

Ainda queremos deixar claro que - mesmo podendo ser pertinente - não dedicaremos nenhum item, explicitamente, neste capítulo, às críticas já tecidas à teoria habermasiana, que são inúmeras, sobretudo, no que se refere a possibilidade de se considerar a ação comunicativa no campo da educação institucionalizada. Críticas amplamente divulgadas e disponíveis, inclusive, também foram tema em nossos estudos/leituras e nos ajudaram indiretamente em nosso construto teórico.

2.1 Contextualizando

Jürgen Habermas é, sem dúvida, um dos pensadores mais influentes do século XX. Vindo de uma formação em Filosofia, acabou desenvolvendo uma volumosa e significativa contribuição na área social, fundamentalmente com suas teorias sobre linguagem, racionalidade comunicativa, democracia deliberativa e, por fim, na área do Direito.

Para muitos pensadores, Habermas é um dos intelectuais mais influentes da chamada segunda geração da Escola de Frankfurt da Alemanha. Esta “escola de pensamento” nasceu em 1929 de um instituto de pesquisa social, cujos primeiros representantes foram Theodor Adorno, Max Horkheimer e Herbert Marcuse. Estes se dedicaram à construção de uma teoria social baseada, sobretudo nas obras de Hegel, Marx e Freud. A Teoria Crítica nasce deste trabalho enquanto reflexão crítica para mostrar a situação social de barbárie na qual o mundo estava submerso naquele momento,

resultado da expansão do capitalismo e da guerra.

Duas obras são centrais para entender os fundamentos da Escola de Frankfurt: A primeira, denominada Teoria Tradicional e Teoria Crítica, escrita por Horkheimer em 1937, na qual ele faz uma reflexão sobre os postulados de uma ciência positiva - onde a razão iludiu as pessoas no sentido de poder compreender o mundo e dominá-lo - e desenvolve a promissora e necessária proposta de uma Teoria Crítica, sobretudo como forma de aproximação da realidade social, buscando entender a sociedade a partir de dentro. A segunda obra é um trabalho conjunto entre Adorno e Horkheimer, intitulado Dialética do Esclarecimento, escrito em 1944. Nesta, os autores tentam entender por que as mudanças na sociedade moderna levaram às guerras e à destruição. Reflexões que sugerem que a humanidade, incluindo o desenvolvimento científico, não se moveu em direção a melhores condições existenciais, mas afundou-se na barbárie e na desumanização pela técnica.

O terceiro representante da Escola de Frankfurt, Herbert Marcuse, desenvolve o conceito de alienação em sua obra O Homem Unidimensional (1964). Alienação enquanto estado ao qual as pessoas chegaram na sociedade capitalista e de consumo, iludidos, novamente, com a eterna busca de um futuro feliz, tornando-se irreflexivos e não críticos, facilitando a manutenção das precárias condições sociais.

Evidencia-se, assim, a partir de seu berço intelectual, que a inspiração de Habermas provém de uma longa trajetória teórica e de uma tradição, influente, em pesquisa social, interesse central da sua “escola de pensamento”, a qual apontava para a análise da sociedade, dos fenômenos sociais, do sujeito, da emancipação, dos regimes políticos, da democracia, da modernidade, da dialética, da crítica à razão, entre outros.

A emancipação das pessoas, enquanto possibilidade de resistência às formas de dominação vigente mantém-se viva sempre que vislumbramos o exercício social, crítico e reflexivo da razão. É essa a preocupação central que orientou os estudos teóricos de Marx,

Adorno, Horkheimer, Marcuse e que ainda perpassa os trabalhos de Habermas na busca de uma Teoria Crítica da sociedade. Teoria capaz de um diagnóstico do tempo histórico, baseado em tendências estruturais do modelo de organização social vigente, bem como em outras situações concretas (como o labor e as ciências), a fim de demonstrar, tanto as oportunidades e potencialidades para uma emancipação solidária, quanto os obstáculos reais que se apresentam neste caminho da emancipação das pessoas em sociedade.

Nesse ínterim, Habermas teve como projeto de vida (e não só teórico) superar contradições entre métodos materialistas e transcendentais em torno de uma nova teoria crítica da sociedade - para incorporar a teoria social marxista contemplando as posições individualistas da razão crítica - analisando os movimentos/fluxos entre os fenômenos sócio-estruturais-culturais com os da linguagem; e a estrutura econômica da sociedade pós-moderna com a sociedade enquanto mundo da vida.

Assim, procurando fundamentar uma teoria social ampliada (racional e solidária), Habermas vai além da Teoria Crítica de seus antecessores como Adorno, Horkheimer e Marcuse. Habermas “intuiu” que este tipo de mudança não ocorreria diretamente no campo social ou cultural, mas que precisaria antes passar pela condição racional e de linguagem do ser humano.

Para além da crítica da razão instrumental, amplamente fundamentada pelos mestres frankfurtianos, em especial nos estudos desenvolvidos por Adorno e Horkheimer na Dialética do Esclarecimento, Habermas entende que o sentido de emancipação do sujeito que sempre “é” em sociedade, tal como já problematizado por Marx e, também, por Adorno e Horkheimer, necessita ser refundado a partir de um novo paradigma. Assim, ele identifica o reducionismo cognitivo-instrumental, a que foi submetida a razão moderna e propõe uma concepção de racionalidade mais ampla, ou melhor, da racionalidade comunicativa.

E, indo também pelo caminho crítico reflexivo - sempre acompanhado e interagindo com grandes teóricos e/ou suas teorias

- ele perceberá que o fim até então venerado e considerado a redenção do ser humano, a razão, é apenas uma parte da complexa condição “humana sendo humanidade”. “Sendo” no sentido de movimento, de processo, de ação entre; logo, que o melhor ponto de apoio para uma teoria social seria/é o próprio movimento-processo-interativo entre as pessoas, inevitavelmente, comunicativo (e racional). Nesta linha crítica-propositiva, assevera Habermas (2000, p. 447): “Não há uma razão pura que só posteriormente vestiria roupagens linguísticas. A razão é originalmente uma razão encarnada tanto nos contextos de ações comunicativas como nas estruturas do mundo da vida”.

Em termos gerais, o pensamento habermasiano se destacou no desenvolvimento de uma teoria social a partir dessa nova/outra perspectiva. O trabalho de Habermas conseguiu consolidar a relação entre a análise hermenêutica, histórica, fenomenológica e transcendental dentro de uma teoria racional-intersubjetiva-comunicativa da evolução social, entendida como processo ampliado e em movimento no mundo da vida.

Habermas partiu do pressuposto de que no mundo pós-moderno é necessário uma reflexão maior que supere a razão subjetiva, para poder enfrentar, adequadamente, o problema da racionalização social. Se a partir de uma perspectiva cognitivo-instrumental a racionalidade pode basear-se na confiabilidade do saber que incorpora e da eficácia nos resultados de alcançar fins, a partir de uma competência comunicativa, que tem na linguagem a sua própria realização, a racionalidade será intersubjetiva e cooperativa, sobretudo em relação à suscetibilidade de críticas ou de reivindicações de suas validades, ou seja, racionalidade sempre aberta e em movimento *interhominis*, por isso “confiável”.

O acordo alcançado comunicativamente, medido segundo o reconhecimento intersubjetivo das pretensões de validade, possibilita o entrelaçamento de interações sociais e contextos do mundo da vida. No entanto, as pretensões de validade têm uma face de “Janus”: enquanto pretensões transcendem todo contexto local; ao mesmo tempo, caso devam sustentar o acordo dentre os participantes da interação, capaz de ter efeitos

coordenativos, tem de ser levantadas e reconhecidas facilmente aqui e agora. (Habermas, 2000, p. 447).

Ou ainda, as reivindicações de validade, também, precisam realizar-se dentro de uma relação comunicativa-cooperativa, a qual pressupõe um mundo comum ampliado e aberto, mas real, compartilhado intersubjetivamente, logo, também fruto das interações entre sujeitos capazes de linguagem e de ação, fruto de entendimentos e/ou acordos.

A razão centrada no sujeito encontra sua medida nos critérios de verdade e êxito, que regulam as relações do sujeito que conhece e age segundo fins com o mundo de objetos ou estado de coisas possíveis. Em contrapartida, assim que concebemos o saber como algo mediado pela comunicação, a racionalidade encontra sua medida na capacidade de os participantes responsáveis da interação orientarem-se pelas pretensões de validade que estão assentadas no reconhecimento intersubjetivo. A razão comunicativa encontra seus critérios nos procedimentos argumentativos de desempenho diretos ou indiretos das pretensões de verdade proposicional, justeza normativa, veracidade subjetiva e adequação estética. (Habermas 2000, p. 437).

A grande diferença de uma racionalidade comunicativa, em relação à razão funcionalista que resultou nos saberes especializados, na técnica e na burocracia administrativa, não é outra senão, potencializar nas pessoas uma racionalidade intersubjetiva, que vai além da razão subjetiva, esta que não podemos simplesmente querer “descartar”.

A racionalidade comunicativa, enquanto uma possibilidade de consciência ampliada/de consciência coletiva, ressignifica e revitaliza, em seu núcleo, a rigidez das abordagens cognitivo-funcionalistas, que tendiam a considerar os indivíduos apenas enquanto “fenômenos” da sociedade racionalizada. Por outro lado, na medida em que os sujeitos são guiados por princípios de racionalidade articulados em torno de pretensões de “validade”, suscetíveis de reconhecimento e argumentações intersubjetivas, suas intenções teleológico-estratégicas são restringidas, dificultando a viabilidade do individualismo racional como estratégia exclusiva

de análise das relações sociais.

Portanto, o que é possível demonstrar na interdependência das diferentes formas de argumentação, ou seja, com os meios de uma lógica pragmática da argumentação, é um conceito procedural de racionalidade que, ao incluir a dimensão prático-moral, assim como a estético-expressiva, é mais rico que o da racionalidade com respeito a fins, moldada para a dimensão cognitivo-instrumental. Esse conceito e a explicitação do potencial da razão ancorado na base de validade do discurso. Essa racionalidade comunicativa lembra as mais antigas representações do logos, na medida em que comporta as conotações da capacidade que tem um discurso de unificar sem coerção e instituir um consenso no qual os participantes superam suas concepções inicialmente subjetivas e parciais em favor de um acordo racionalmente motivado. (Habermas, 2000, p. 437).

Neste sentido, Habermas analisa as condições da racionalidade do “ser” humano em sociedade a partir da ação baseada nos processos de linguagem, apoiado pelo princípio de que há uma razão (subjetiva), mas também, há uma racionalidade (intersubjetiva) subjacente à ação e interação dos sujeitos em sociedade. A partir desta ideia, ocorre mais tarde, a crítica da sociedade capitalista moderna, sobretudo em relação às maneiras pelas quais ela confunde, enfraquece e atrofia a razão do indivíduo, apresentando como saída para esta crise a própria razão instrumentalizada e a razão funcionalista, afastando-se sempre mais da racionalidade comunicativa, intersubjetiva por excelência, capaz de promover e nutrir a formação da vontade política nos sujeitos, o uso público da razão e as deliberações públicas cooperativas sustentadoras de processos interativos democráticos e republicanos.

E assim, insatisfeito, mas sempre em busca e “caminhando”, em 1981 Habermas propõe a Teoria da Ação Comunicativa como a possibilidade de superação da condição racionalista/funcionalista sobressaliente na sociedade, rendida ao capitalismo e à razão instrumental, diagnóstico já feito por seus predecessores. Assim, a sua obra magna é construída na continuidade da crítica social, mas, no intuito de um novo paradigma capaz de fundar uma nova/outra

“infraestrutura” humana-social, subjetiva e intersubjetiva.

Habermas debruça-se sobre as relações que ocorrem entre os sujeitos que formam a sociedade, estas sempre linguísticas e, necessariamente, intersubjetivas, o que, por sua vez, requer a definição cooperativa entre os sujeitos sobre o caminho a ser caminhado, o que é bem diferente da junção de vários indivíduos, onde cada um não abre mão da sua intenção pessoal de fundo. Quando um só determina o caminho, perde-se o caráter comunicativo-cooperativo, já que este não é mais acordado/traçado intersubjetivamente.

Antes de prosseguir, gostaríamos de ressaltar que, um dos fatos relevantes subjacentes à produção filosófico-social de Habermas, expressa-se na influência do pensamento de Kant, especialmente a partir da pretensão deste de estabelecer uma teoria da razão pura prática enquanto estrutura da ação moral (meios-fins), ou seja, do agir humano. Entretanto, não satisfeito com esta base subjetiva-racional de Kant, Habermas passou a debruçar-se na busca de um outro fundamento para o “ser” das pessoas em sociedade, ou seja, para o agir cooperativo no mundo da vida.

Afinal, em Kant, mesmo pressupondo sempre a humanidade enquanto fundamento do agir, através do uso do Imperativo Categórico, isto ainda se dava na razão subjetiva do indivíduo, pois cada um poderia julgar (emitir juízos de valor), solitariamente, as suas intenções e a própria ação, longe de uma validade intersubjetiva e solidária.

A partir disso, também podemos verificar uma sinalização forte para a reviravolta paradigmática, destronando-se a majestade absoluta da razão subjetiva, calculista, positivista e da racionalidade funcionalista/instrumental, deixando o “trono” vazio (e não colocando a linguagem no “trono”, como muitos insistem em afirmar). Aliás, parece que o trono perdeu sua validade, pois a palavra foi dada a cada um e a todos. Ou, poderíamos dizer, também, que todo sujeito capaz de linguagem e ação tem o seu trono, trono que também o torna imputável por seus atos e posicionamentos. Afinal,

para Habermas, quem participa nos processos de comunicação, ao dizer algo e ao compreender o que é dito, precisa assumir uma atitude performativa. Sendo assim, não é a linguagem que está no trono, mas todos os sujeitos de linguagem e capazes de responder pelos posicionamentos assumidos.

A atitude performativa permite uma orientação mútua por pretensões de validade (verdade, correção normativa, sinceridade) que o falante ergue na expectativa de uma tomada de posição por sim/não da parte do ouvinte. Essas pretensões desafiam a uma avaliação crítica, a fim de que o reconhecimento intersubjetivo de cada pretensão particular possa servir de fundamento a um consenso racionalmente motivado. Ao se entenderem mutuamente na atitude performativa, o falante e o ouvinte estão envolvidos, ao mesmo tempo, naquelas funções que as ações comunicativas realizam para a reprodução do mundo da vida comum. (Habermas, 2013, p. 42).

E eis que vemos surgir um novo/outro paradigma, qual seja, que a validade está no processo da ação comunicativa, que implica no uso público da razão, na potencialização da razão procedural (e não apenas da instrumental) e de atitudes performativas, na racionalidade comunicativa, ou ainda, no “humano sendo humanidade”.

[...] o agir comunicativo não constitui apenas um processo de entendimento em que os atores, ao mesmo tempo que se entendem sobre algo no mundo, tomam parte em interações que lhes permitem formar, confirmar ou renovar sua própria identidade e sua pertença a grupos sociais. As ações comunicativas não constituem apenas processos de interpretação em que um saber cultural é submetido a um “teste no mundo”; elas significam também processos de socialização e de integração social [...] os testes não se medem imediatamente por pretensões de validade criticáveis, ou seja, segundo critérios de racionalidade, mas segundo critérios de solidariedade entre os membros e segundo o critério da identidade do indivíduo socializado. (Habermas, 2012 b, p. 255).

Enfim, problematizando o conceito de razão, e ressignificando o de racionalidade, ambos subjacentes a toda ação

e relação humana, Habermas acaba refundando os princípios e os processos fundamentais pelos quais os seres humanos acessam, vivem, agem, “são” no mundo, o qual é tanto social quanto individual. Disto resulta limitada a teoria kantiana da razão pura prática, circunscrita demasiadamente à razão subjetiva.

Para Habermas, a razão subjetiva denotava uma aceção limitada, sobretudo para a condição social humana, em contínuo movimento interativo, ou seja, faltava uma razão ampliada, procedural, intersubjetiva, viva e menos metafísica. Podemos até afirmar que, para Habermas, havia/há como que uma razão que pulsa para além do indivíduo, que flui intersubjetivamente, o que o levou à “intuição” de que é a linguagem este pulsar, que conecta e interconecta pessoas, tradições, legados culturais... formando uma rede, uma teia ou, uma racionalidade ampliada e intersubjetiva, enraizada no mundo da vida, constituindo-se numa/na racionalidade comunicativa:

As interações que formam a rede da prática comunicativa cotidiana configuram o meio pelo qual a cultura, a sociedade e a pessoa se reproduzem. E tais processos se estendem às estruturas simbólicas do mundo da vida. No entanto, a manutenção do substrato material do mundo da vida segue outros caminhos. (Habermas, 2012b, p. 253).

Assim, em seu caminhar crítico-reflexivo, Habermas acaba favorecendo, também a problematização e argumentação a respeito dos processos formativos que perpassam a sociedade e acabam intervindo na vida das pessoas. Neste ínterim, considerando também a nossa temática de pesquisa, que se refere aos processos formativos em movimento na instituição da Universidade, propomos desde já, a concepção de uma Universidade onde a racionalidade comunicativa-argumentativa pulse num processo permanente, real, compartilhado com a pluralidade de vozes que ali se encontram, nutrindo a vida entre os legados culturais-sociais e o “ser” dos acadêmicos de hoje. Ainda, um conhecimento/uma Ciência que não seja dogmático-positivista e muito menos “transferível cognitivamente”, mas, elaborada - gradual e coletivamente, ao

longo da história - e reelaborável, neste momento, nos processos e movimentos de ensino-aprendizagem entre várias gerações, ou seja, da possibilidade da “humanidade ser humano” nesta nova geração.

Sem dúvidas, o escrito da Teoria da Ação Comunicativa é o trabalho mais importante e influente de Habermas, sobretudo por analisar os fundamentos de uma teoria social capaz de sobrepor-se ao subjetivismo e individualismo (razão instrumental) da filosofia moderna da época. Além disso, nesta obra, ele conseguiu construir uma teoria abrangente da sociedade a partir dos conceitos de mundo da vida e sistema.

Finalmente, considerando a inspiração inicial da sua “escola de pensamento”, Habermas conseguiu construir também uma Teoria Crítica da pós-modernidade, sugerindo uma nova maneira de entendê-la e viabilizando um outro paradigma para revitalizá-la. Revitalização que pretendemos estender à Universidade, ou ao menos achamos conveniente propor, considerando a análise sobre esta e as ciências/o conhecimento, de um modo geral, desenvolvida no primeiro capítulo.

Tendo por “norte” o percurso reflexivo de Habermas, que caminhou em busca de uma nova/outra razão, ou melhor, da racionalidade comunicativa (considerando seu viés intersubjetivo), na qual sedimentou os fundamentos de sua própria teoria social, procuraremos (no capítulo III), partindo desta nova racionalidade, pavimentar um entendimento cooperativo a respeito dos “sentidos, validades e linguagens” que atravessam a Universidade contemporânea.

2.2 Breve apresentação de alguns escritos anteriores à obra magna

A primeira grande crítica social de Habermas foi expressa na obra História e Crítica da Opinião Pública (1962), outra tradução possível seria Transformação Estrutural da Publicidade; e em Análise de uma Categoria da Sociedade Burguesa, onde ele

fundamenta o conceito de esfera pública e tenta compreender as grandes transformações estruturais ocorridas na sociedade moderna, acabando por estabelecer uma nova visão/explicação desse fenômeno expresso entre a existência de dois espaços de opinião pública: o manipulado e o crítico.

Habermas elabora uma análise histórica tendo em vista entender e “desvelar” os mecanismos de conformação da sociedade burguesa, análise que lhe serve, por um lado, para desvendar os; principais; motivos do exercício do poder e, por outro, para desvendar a alienação a qual é submetida a sociedade moderna, a sociedade de massa.

Para ele a lógica da dominação e alienação no Estado Moderno não ocorre tanto através da opressão econômico-trabalhista, mas da ideológica. Nesse ponto, Habermas foge de toda a mecânica economicista, estabelecendo como ponto de partida para sua análise crítica a separação entre a esfera de forças produtivas e de relações sociais. Nesse sentido, não nega a necessidade de situar os indivíduos nos processos produtivos, entretanto, ressalta a importância de componentes subjetivo-simbólicos na configuração social, ou seja, é onde ele chama a atenção para a questão da publicidade a serviço da ideologia burguesa.

Habermas, no entanto, não se conforma com esta visão desanimadora da paisagem social-política diante de seus olhos e, partindo de um princípio por ele defendido sobre a separação entre teoria e práxis, não hesita em confiar na frutificação de sua crítica. Só assim podemos entender seu empenho em defender a condição racionalista (posteriormente, racionalista-comunicativa) como a via possível de potencializar a opinião pública crítica, capaz de engajar-se num diálogo argumentativo com a esfera do público, transformando-se também em realidade e prática libertadora, ou, ao menos, questionadora da alienação e da ideologia dominante e publicizada.

Um ano depois, em seu trabalho *Teoria e Práxis* (1963), não muito dissonante de sua primeira obra, Habermas estuda a relação

entre ciência, política e opinião pública e a necessidade de análise metodológica das realidades sociais e dos sistemas que nelas atuam. Nos capítulos que formam esta obra, ele analisa a relação entre a teoria e a prática no contexto das sociedades modernas, surgidas no desenvolvimento de uma civilização técnico-científica. Com base na perspectiva dessa relação, ele examina, criticamente, os efeitos colaterais reificantes da racionalização social sobre o cotidiano dos sujeitos, inclusive acerca do declínio da doutrina clássica da política.

Também neste estudo crítico, ele revela uma tendência generalizada, na modernidade, de redução das esferas da prática social à razão instrumental, em que o padrão da técnica e da ciência influenciam inclusive nas relações e interações dos indivíduos. Habermas analisa tal tendência do ponto de vista da própria teoria, ou melhor, a maneira como a filosofia social e a teoria política incorporaram o modo de proceder das ciências naturais e, também da perspectiva da práxis social, estudando as consequências do progresso técnico-científico sobre os comportamentos adaptativos dos sujeitos e a formação de uma consciência tecnocrática.

Ainda nesta obra, Habermas tem dois capítulos específicos referentes a nossa temática de pesquisa: 10. Sobre a transformação social da formação acadêmica; 11. Democratização da Universidade – politização da ciência?

Obviamente que o pensamento gira em torno de uma crítica reflexiva, asseverando que os processos de investigação científica estão condicionados pela aplicação técnica e a valorização econômica, e que a Ciência está acoplada com a produção e a administração no sistema de trabalho das sociedades industrializadas. Para Habermas, a aplicação da ciência à técnica e a reutilização dos progressos técnicos na investigação científica se tornaram a própria substância do mundo do trabalho.

E ainda que nos países industrialmente desenvolvidos a conservação do sistema social tenha se tornado cada vez mais dependente das qualificações profissionais e informações científicas produzidas nas Universidades, isso também fez com que a própria

Universidade, por sua vez, se tornasse dependente do Estado e da economia. Instâncias públicas e privadas - em um processo de financiamento e subvenção - passam a influir sobre as prioridades de pesquisa, bem como sobre o alcance e a proporção das capacidades de instrução. Também o conteúdo do ensino acadêmico se modifica constantemente na combinação entre desenvolvimento científico e os interesses da práxis profissional.

Mas, Habermas também aponta para possibilidades construtivas, ou melhor, que a validade da Ciência é nutrida quando todos os participantes no processo de ensino e pesquisa também participarem na autorreflexão das ciências, com o objetivo de refletir sobre as dependências inevitáveis e entender as funções sociais da Ciência ao tomar consciência da responsabilidade política e pública em relação às consequências e efeitos colaterais, o que, em outros termos ele considera também como a formação da vontade política. Neste sentido, ele ainda enfatiza que é preciso desmascarar a aparência de autonomia da teoria pura e sua independência em relação à práxis social.

No seu próximo passo, no caminho de sua teoria social, Habermas escreve *A Lógica das Ciências Sociais* (1967). Nesta obra ele analisa os problemas relativos à fundamentação das ciências humanas, passando por uma discussão com a psicanálise e com a hermenêutica gadameriana. É a hermenêutica que está, fundamentalmente, em questão nos capítulos desta obra. Hermenêutica que posteriormente nos seus escritos se transformará na ética discursiva.

Na obra em sequência, *Conhecimento e Interesse*, publicada pelo nosso filósofo em 1968, tem-se uma tentativa sistemática de confrontar o positivismo científico, o qual não tem muito interesse pela reflexão crítica das pessoas. Para isso, a reconstrução, a partir de uma perspectiva histórica, do que Habermas designou como a pré-história do positivismo moderno, se faz necessária, a fim de encontrar as conexões entre conhecimento e interesses.

Ele aufere ainda, que a filosofia da ciência ocupou o lugar

antes dominado pela teoria do conhecimento, de modo que foi preciso recuperar as fases abandonadas do pensamento reflexivo dissolvido pelo pensamento empírico-analítico. Nesse contexto, o positivismo, em um sentido amplo, mais particularmente, o positivismo lógico, durante o século XX, limitou e restringiu o uso da razão. Entretanto, a este respeito, coerentemente reconhece Habermas, que o conhecimento positivista oportunizou uma compreensão científica melhor do mundo natural e, em parte, também do mundo social.

Por outro lado, diante desse positivismo, Habermas propôs distinguir três interesses racionais, os quais ele denominou de interesse do conhecimento técnico, prático e emancipatório. Para ele, nas ciências empírico-analíticas, há um interesse cognitivo-técnico em relação à natureza; já nas ciências histórico-hermenêuticas ou ciências interpretativas há um interesse nos fenômenos sociais; e, nas ciências crítico-sociais há um interesse mais racional emancipatório. Cada um desses interesses acabou resultando em formas diferenciadas de conhecimento, enraizadas, por sua vez, nas dimensões humanas do trabalho, da interação e do poder.

Ainda nesta linha, para Habermas, a primeira ciência (empírico-analítica) pretende descrever teoricamente o mundo como um todo ordenado e uma vez conhecido tornar-se-ia manipulável. Nesta ciência o interesse, predominante, é o da empiria, o que significa que através do experimento-observação pode-se entender e explicar a natureza (causa-efeito). Física e Biologia pertencem a esse tipo de ciência empírica e especializada; o segundo grupo (histórico-hermenêuticas) tem a ver com o mundo transitório e dos fenômenos (isto possivelmente o levará, posteriormente, à questão do mundo simbólico estruturado, também, linguisticamente), que acaba centrando o interesse em compreender o mundo através da interpretação dos fenômenos, especialmente os sociais. A linguística faz parte desse grupo; finalmente, existem as ciências sociais (crítico-sociais) que buscam uma mudança social, cujo principal interesse é compreender e debater, publicamente, a realidade social, ou seja,

abrir os olhos dos autores do mundo comum/mundo dos cidadãos, sobretudo em relação aos poderes que o atravessam.

Seguindo seu caminho reflexivo e crítico, em 1968 Habermas lança *Ciência e Técnica como Ideologia*, obra na qual ele estabelece um debate com a principal tese de Marcuse, qual seja, da Ideologia da Sociedade Industrial, Industrialização e capitalismo em Max Weber, chamando a atenção para o papel ideológico que a Ciência e a tecnologia passaram a desempenhar nas sociedades do capitalismo tardio, mascarando o processo da dominação de classe.

Habermas também estuda nesta, a proposta de uma nova técnica (e Ciência) aventada por Marcuse, ou melhor, em vez de tratar a natureza como um objeto e instrumento à disposição do homem, tanto para estudo como para uso, ela deveria ser considerada em sua amplitude e em sua situação de interação com a humanidade. Em vez da natureza só ser explorada, inclusive teoricamente, torna-se necessário buscar a natureza como interlocutora, afirma Habermas.

Enfim, nesta obra, enquanto ele discute a tese de Herbert Marcuse sobre a instrumentalização da técnica e das ciências, Habermas também já vai sinalizando - como em todas as obras já citadas - para futuros desenvolvimentos da sua teoria racional comunicacional da sociedade.

Em 1971, ele publica *Perfis Filosófico-Políticos*, em que busca refazer o trajeto em que se desenvolveu e caminhou a geração de pensadores alemães, os quais alcançaram notoriedade nos anos setenta. Partindo de uma pergunta já formulada por seu professor Adorno a respeito da necessidade da Filosofia, Habermas segue seu caminho crítico olhando para um novo elemento, isto é, o da crítica material da Ciência, que inclui a problematização da autocompreensão objetivista das ciências e a crítica da administração política tecnocrática indiferente, quando não contrária, à formação pública da vontade.

No ano de 1973, têm-se *Problemas de Legitimação do Capitalismo Tardio*. Nesta obra transparece claramente a influência de Marx e de Weber no pensamento do nosso filósofo.

Habermas elenca algumas características do capitalismo tardio, como: o crescimento da intervenção estatal, um nível mais alto de organização, interferência dos administradores e técnicos em questões sociais e econômicas, instrumentalização da Ciência, tecnologia e indústria para a justificação tecnocrática da ordem social, ausência de consciência de classe proletária revolucionária, expansão da razão instrumental e da burocracia e, com estas, a permanente “obstacularização” de debates na esfera pública.

A Reconstrução do Materialismo Histórico é a obra publicada em 1976. Nesta, o principal foco é analisar a reconstrução da concepção do Materialismo Histórico de Marx. Habermas parte de uma crítica a partir da distinção entre trabalho e relação social, ou melhor, considerando que Marx não elaborou uma compreensão suficiente na distinção entre as duas categorias, levando-o a reduzir as relações sociais ao labor/trabalho. Essas categorias sinalizam à distinção habermasiana entre a “dimensão” instrumental e comunicativa, com a qual ele apenas reafirma a oposição de Horkheimer entre razão objetiva e razão subjetiva, desenvolvendo a partir disso sua crítica à redução da razão à dimensão instrumental.

Para Habermas está claro que o conceito de trabalho se refere ao processo de emancipação do homem em relação à natureza, enquanto as relações sociais correspondem aos processos de comunicação-interação que os sujeitos, inevitavelmente, criam e nutrem em sociedade, o que inclui a esfera do labor (e, por que não, também as ciências).

E, em 1981, Habermas edita sua obra magna, Teoria da Ação Comunicativa, à qual dedicaremos todo item seguinte.

Ainda a respeito das obras referidas, na caminhada crítico-reflexiva de Habermas, resta a impressão de que ele andou, inicialmente, por um caminho estreito, ainda tomado por uma visão de progresso científico-técnico ancorada na certeza do determinismo causal e na linearidade da imagem clássico-positivista da Ciência, inclusive a social.

Mas, em tempo, Habermas percebeu que a Ciência fora

reduzida e limitada a conhecimentos técnicos, Ciência que inclusive não deu conta de seus próprios êxitos. Neste íterim, ele também passa a gestar e nutrir uma nova/outra visão de Ciência e de razão, enfatizando a infraestrutura histórica e intersubjetiva (da validade, que se encontra no processo/caminhar de muitos e ao longo da história), e não apenas a da lógica empírico-analítica (verdade causa-efeito).

Enfim, o seu trabalho filosófico, ao longo das obras vistas, procurou recuperar e fomentar um ponto de contato entre teoria e prática, questionando e superando a suposta neutralidade social do conhecimento positivo e técnico-científico. Segundo Habermas, não é possível um saber indiferente a valores e interesses, mas também, é preciso ir além dos conhecimentos que se sustentam apenas a partir de uma razão instrumental e utilitarista, ou seja, funcionalista. E dois dos resultados dessa razão funcionalista é a crescente burocratização da sociedade em todos os níveis (o que inclui a Universidade) e a despolitização dos cidadãos em relação ao mundo comum.

A notável e inovadora “intuição” de Habermas é que toda relação e ação social e até mesmo todo “interesse” racional, contém a exigência intrínseca da comunicação, ou ainda, da intersubjetividade. E que tanto nas ciências empírico-analíticas, quanto nas disciplinas histórico-hermenêuticas, pressupõem-se certos requisitos de “validade”, que vão além da obsessão exclusiva pela “verdade” fria e desenraizada do mundo da vida das pessoas; questão que envolve diretamente a nossa temática de pesquisa.

Para Habermas, o interesse pela “verdade” precisa ser atravessado pelo interesse solidário-cooperativo, no sentido de abrir-se a uma racionalidade comunicativa não distorcida, mas explícita e pública enfim, social. Portanto, o processo comunicativo-intersubjetivo, procurará dar conta da “validade” de qualquer proposição científica (tanto nas ciências empiricamente orientadas, quanto nas disciplinas histórico-hermenêuticas), sustentado num interesse social e emancipatório.

Assim, pelo que vimos, até o momento, em seu caminho reflexivo crítico da sociedade, mas também do ser humano “sendo em sociedade”, Habermas vai se convencendo de que as pessoas, em complemento à sua limitação humana e temerosos do fracasso de suas vidas, tornam-se seres de ação comunicativa, logo, de interação social e de aprendizagem. Enquanto seres também históricos e sociais, encontramos-nos desde sempre num “mundo de vidas” estruturado linguisticamente:

Nas formas de comunicação, por meio das quais nos entendemos uns com os outros sobre os acontecimentos do mundo e sobre nós mesmos, deparamos com um poder transcendental [...] a língua não é uma propriedade privada. Ninguém dispõe exclusivamente do meio comum de compreensão, o qual devemos compartilhar intersubjetivamente. Nenhum participante individual pode controlar a estrutura ou mesmo o desenrolar dos processos de compreensão e autocompreensão. (Habermas, 2004, p. 16).

Para Habermas, então, o mero arbítrio subjetivo é demasiado limitado e limitador e na medida em que vamos nos posicionando intersubjetivamente, enquanto falantes e ouvintes, a favor ou contra, os horizontes humanos e da humanidade se ampliam, o que, por sua vez, potencializa um paradigma vívido, sempre aberto ao entendimento intersubjetivo-comunicativo.

2.3 A obra magna

Habermas conecta cada um dos trabalhos preparatórios ao seu trabalho central, um novo/outro paradigma, isto é, com o paradigma da linguagem. E, caminhando sempre acompanhado e interagindo, como já visto nas obras anteriores, em 1981 ele publicará seu grande trabalho, sua obra magna, qual seja, *Theorie des Kommunikativen Handelns* - traduzido para o português como *Teoria da Ação Comunicativa* - onde se propõe analisar a racionalidade comunicativa, ou melhor, insatisfeito e crítico-reflexivo como sempre, ele “intui” que é preciso ir além da razão subjetiva-instrumental-funcionalista.

Neste “norte”, ele acaba caminhando em direção a uma razão ampliada, não reduzida à subjetividade e cognição do indivíduo - a partir da qual ele, também, tece a sua teoria crítica social, a qual inclui a crítica à razão instrumental e, mais tarde, à razão funcionalista - mas, razão ampliada no sentido social, ou melhor, do indivíduo subjetivo que necessariamente também “é” intersubjetivo, ou em outros termos, em relação com o “outro” que, inevitavelmente, sempre é comunicativa.

Assim, o primeiro objetivo da Teoria da Ação Comunicativa é realizado através da análise do conceito filosófico moderno e clássico da razão (subjetiva), bem como das estruturas sociais ligadas ao que pode ser “válido” para todos os indivíduos que “são” e se encontram em sociedade.

A nosso ver, o problema inspirador de Habermas é: como ir além do imperativo linear meios-fins da razão subjetiva-prática kantiana e, com isto, também, do diagnóstico histórico-filosófico de Weber, Adorno e Horkheimer na Dialética do Esclarecimento, da razão transformada em mero instrumento.

Com este propósito, como já sinalizado, anteriormente, Habermas elabora os fundamentos de uma crítica da razão que deriva do contraste entre razão do indivíduo e uma racionalidade social, interconectada com os outros sujeitos, buscando analisar e fundamentar esta como uma racionalidade ampliada e como eixo articulador dos indivíduos “sendo em sociedade”.

Através desta análise ele argumentará que a racionalidade só “foi-é-será” na perspectiva comunicativa. Neste “norte”, ele apresenta o programa de uma racionalidade intersubjetiva que, por sua vez, deriva da constituição de sujeitos subjetivos (racionais) e intersubjetivos (de linguagem). Esta análise e concepção de uma teoria, compreensiva e fundamentadora, da inevitável e necessária interação social, resultaram, mais adiante, na compreensão de duas estruturas em movimento e em desenvolvimento na sociedade, quais sejam, o mundo da vida e o sistema.

Habermas articula a complexidade de seu trabalho em torno

da racionalidade comunicativa como tema central de sua teoria da sociedade. Desenvolve este tema, interagindo com a filosofia da razão prática kantiana, a filosofia analítica da linguagem, da hermenêutica, da antropologia da cultura, da teoria dos sistemas, do marxismo, da teoria crítica, além de outras e, assim, faz o caminho caminhando acompanhado, logo, sempre em interação.

A Teoria da Ação Comunicativa é uma obra composta por dois volumes: o *tomo* I com o subtítulo de Racionalidade da ação e racionalização social e o *tomo* II com o subtítulo de Crítica da razão funcionalista. Os dois *tomos*, volumosos, de sua obra magna é um longo caminho trilhado com os grandes pensadores da sociologia: Max Weber, G.H. Mead, E. Durkheim, T. Parsons. Com eles, contribuições também de Lukács, Horkheimer, Adorno, assim como de outros sociólogos, antropólogos, psicólogos e filósofos (Luhmann, Evans-Pritchard, Piaget, etc.) que são companheiros de interação argumentativa intensa, favorecendo o esboço de delimitações conceituais próprias. Convém ressaltar, novamente, que, a nosso ver, Kant também é um filósofo de fundamental importância na teoria de Habermas, apesar de ser pouco citado.

Na Introdução (2012a, XX) do *tomo* I da Teoria do Agir Comunicativo, Siebeneichler destaca que Habermas tomou como ponto de partida o conceito de Weber de agir guiado por normas, de Durkheim o da solidariedade social, passando pelo conceito de Mead de interação mediada por símbolos e pelos atos de fala de Searle (nível da intersubjetividade e nível dos objetos ou estados de coisas sobre os quais querem se entender) e pelos atos de fala de Austin (locucinário, ilocucionário e perlocucionário) até chegar ao seu próprio conceito, qual seja, o do agir comunicativo.

Dentre os citados, podemos destacar que Habermas encontra na obra de Mead (1863-1931) e de Durkheim (1858-1917) mais elementos que lhe permitem modificar o paradigma da filosofia da consciência, ou seja, ambos elaboraram conceitos fundamentais, nos quais é possível supor a teoria da racionalização de Weber e “libertá-la” das aporias daquele paradigma. Mead com uma concepção de sociologia em termos de teoria da comunicação

e Durkheim com uma teoria da solidariedade social, acabam colocando, também, em relação e interação, a questão da integração social e sistêmica.

Ainda, Mead analisa os fenômenos conscientes do ponto de vista de sua formação nas estruturas de interação linguística, mediadas simbolicamente. Assim, a linguagem passa a ter um significado constitutivo para a forma sociocultural da vida. Para Mead, no humano, a diferenciação funcional através da linguagem cria um tipo de organização, totalmente diferente, a qual produz não apenas um tipo diferente de indivíduo, mas também, uma sociedade diferente. E, partindo deste pressuposto, ele formula uma teoria que repousa sobre a ideia de uma comunidade ideal de comunicação, chegando assim, a conceber relações intersubjetivo-sociais que permitem a interação humana livre da coerção.

Entretanto, esta abordagem ainda é insuficiente, como observa Habermas, para a formulação de uma teoria social ampliada, mas, pode ser considerada suficiente para reconstruir a reprodução simbólica de um mundo vital de grupos sociais, ou seja, dos sujeitos envolvidos em ações comunicativas.

Isto posto e considerando as obras habermasianas já anteriormente citadas, podemos afirmar que o perigo da dispersão reflexiva é grande, pois a problemática investigada e o seletivo grupo com o qual Habermas interage favorece uma hermenêutica também ampliada. Isto que nem mencionamos ainda os filósofos da linguagem, a partir dos quais ele norteia suas reflexões e absorve sugestões valiosas: Wittgenstein, Peirce, Bühler, Apel, Strawson, Tugendhat, Dummpf, Grice, etc. (embora alguns deles sejam tratados de uma maneira muito crítica).

E, assim, em seu caminhar interativo-argumentativo, Habermas se ocupou dos fundamentos de uma nova teoria social e de um novo paradigma filosófico.

Destacamos, ainda, que a grande pretensão de Habermas, no primeiro *tomo* de sua obra magna, aponta para a análise da razão. Embora esta questão estivesse sendo tratada pela filosofia em

torno das opiniões e ações dos indivíduos, Habermas propõe-se reinterpretar essas análises tentando expandi-las em sua dimensão social em torno do fenômeno da comunicação e da ação humana.

Havíamos tomado o emprego da expressão “racional” como um fio condutor em nosso objetivo de aclarar as condições de racionalidade, tanto de exteriorizações como de sujeitos capazes de agir e de usar a linguagem. Entretanto, dado seu talhe individualista e a-histórico, esse conceito não é utilizável sem restrições quando se tem em vista uma consideração sociológica. (Habermas, 2012 a, p. 92).

Nesse sentido, o autor refere-se à necessidade de apoiar-se na Sociologia, como teoria capaz de explicar as práticas estruturais que determinam as exteriorizações e o comportamento dos sujeitos, sobretudo as estruturas simbólicas - erigidas ao longo da história - que atravessam o “ser” humano, situadas num mundo da vida, partilhado não apenas por indivíduos mas também compartilhado por toda humanidade.

Refere-se, também, à importância da Antropologia na análise da conformação e construção da cultura como um fator essencial para explicar a produção, e reprodução daquelas estruturas simbólicas, muitas vezes correspondentes a espaços comunicativos identificáveis devido à presença de códigos específicos ou padrões comunicativos.

Desta forma, ressaltamos a relação, estabelecida por Habermas, entre a Sociologia e a Antropologia Cultural: “Aqueles duas disciplinas ocupam-se da práxis cotidiana em contextos ligados ao mundo da vida e, portanto, têm de levar em consideração todas as formas de orientação simbólica da ação.” (Habermas, 2012a, p. 27).

Entretanto, Habermas, também, chama a atenção para a não redução em termos de cultura, do conceito de mundo da vida, já “viciado” pela fenomenologia. O mundo da vida não consiste apenas em certezas e legados culturais, também, consiste em habilidades individuais, em saber intuitivo, um saber disponível no qual as pessoas podem confiar em um determinado caso. A

individualidade do saber do mundo vital, através do qual “somos cotidianamente”, é também devido à segurança que o sujeito possui graças à comprovada construção histórica e coletiva.

O mundo da vida não só fornece a estrutura dos recursos culturais de interpretação com a qual os participantes das interações sociais identificam e definem situações. As interações comunicativo-intersubjetivas não são apenas processos interpretativos, mas também processos de integração social e socialização, para que o mundo da vida não seja construído apenas em torno de critérios dados (a verdade cultural), mas também constituído e construído em torno de critérios de compreensão e colaboração e de solidariedade entre os membros e com critérios de identidade entre os sujeitos socializados (a validade social).

Habermas, neste sentido, destacou que o que une os indivíduos socializados - garantindo uma integração social - é um tecido/uma rede comunicativa que pode fluir porque ela se interconecta com uma tradição cultural, nutrindo a solidariedade enquanto vínculo coletivo e histórico, de pertencimento a um mundo comum em movimento.

No entanto, como precisa alertar Habermas, as redes comunicativas não fluem apenas coordenadas através de processos intersubjetivos voltados para a integração social, mas também por meio de elos funcionais que fazem parte dos mecanismos-sistemas de integração. Neste aspecto, ele reitera sua proposta de distinguir entre integração social e integração sistêmica, enfatizando de imediato que esta última se refere às linhas de ação e interação através da qual a primeira foi colonizada.

Habermas examina, então, o processo de diferenciação entre o sistema e o mundo da vida (desenvolvimento social), sobretudo a crescente complexidade do primeiro no jogo da racionalização e do domínio. A análise comparativa histórica que ele fez permitiu sublinhar como o mundo racionalista favoreceu a emergência e o crescimento dos subsistemas que, por sua vez, se tornaram autônomos.

De fato, a Teoria da Ação Comunicativa relê a história social sob dois aspectos interconectados: o sistema e o mundo da vida. Com a modernidade o sistema social, a Economia e o Estado diferenciaram-se do mundo da vida, ou seja, do mundo da experiência vivida. Para Habermas, os fenômenos sociais podem ser mediados quer pelo mundo da vida, comunicativamente, quer pelos imperativos do sistema como o dinheiro e o poder. No processo evolutivo social, o mundo da vida - em que a cultura (o que inclui o caso da Universidade como visto no capítulo I), a sociedade e a personalidade têm sua mediação - pode expandir-se ou ser colonizado.

Com a temática da colonização do mundo da vida, Habermas quer compreender porque aquelas áreas da vida social (cultura, sociedade e personalidade) podem ser apresentadas sob a regra dos imperativos do sistema, rendidas à razão funcionalista em vez de integrarem-se à racionalidade comunicativa.

Neste “norte” crítico, ampliado e integrativo, reside, então, o que Habermas conceituará como mundo da vida, que é composto por três elementos: cultura, sociedade e personalidade, cada um se referindo a padrões interpretativos ou ideias sobre como a cultura exerce influência na estrutura simbólica, sobre como vão se estabelecendo padrões específicos nas relações e interações sociais dos sujeitos e finalmente, como se forma um modo de raciocinar e comunicar das pessoas “sendo em sociedade”.

Trilhar este caminho é fundamental para entendermos os fundamentos da teoria social da linguagem, já que Habermas sustenta que, através das ações comunicativas, é possível compreender e ver na prática cada um dos elementos em movimento, viabilizando a produção e reprodução do mundo da vida, reforçando a cultura como realização da vida social, nutrindo o sujeito em sua razão subjetiva e em sua racionalidade intersubjetiva.

Nesta temática está implícita, ainda, a crítica habermasiana à modernidade, uma vez que, embora os componentes tenham estado presentes desde as sociedades arcaicas, no avanço da

modernidade tendeu-se ao enquadramento destes a partir da razão subjetiva, que envolveu a crescente diferenciação entre cultura, sociedade e personalidade.

A partir disto, Habermas passa a analisar também a questão da razão desde a hermenêutica clássica até a modernidade e desenvolve uma reflexão argumentativa fundamentando-a. Habermas percebeu que a razão subjetiva, endeusada na sociedade moderna, não era o melhor caminho para a humanidade, logo, nem para o indivíduo.

Assim, problematizando os rumos ditados pela razão moderna (subjetiva), Habermas passa a procurar e debruçar-se sobre um outro/novo “norte” para o “humano sendo humanidade”, afinal, o seu propósito era uma teoria social e não uma teoria do conhecimento, do método ou da linguística: “[...] pois racionalidade tem menos a ver com a posse do conhecimento do que com a maneira pela qual os sujeitos capazes de falar e de agir adquirem e empregam o saber” (2012a, p.31). Ou seja, ele não foca o conteúdo do conhecimento, mas a maneira, a forma, os processos de aquisição e de emprego destes, o que requer abertura, sair de si, logo, implicando em interação, inevitavelmente comunicativa:

Nós, ao contrário, ao adotar como ponto de partida o emprego comunicativo do saber proposicional em ações de fala, tomamos uma decisão prévia em favor de outro conceito de racionalidade, filiado a noções mais antigas do logos. Esse conceito de racionalidade comunicativa traz consigo conotações que, no fundo, retrocedem à experiência central da força espontaneamente unitiva e geradora de consenso própria à fala argumentativa, em que diversos participantes superam suas concepções inicialmente subjetivas para então, graças à concordância de convicções racionalmente motivadas, assegurar-se ao mesmo tempo da unidade do mundo objetivo e da intersubjetividade de seu contexto vital. (Habermas, 2012a, p. 35).

A partir disto e do que vimos até o momento, podemos afirmar que para Habermas, além da razão subjetiva há como que uma razão intersubjetiva, “ampliada”, que permite entender não

apenas a “verdade” dos conhecimentos, mas também as pretensões de “validade” destes, não no mundo metafísico, mas no mundo da vida “compartilhado”. Com base nisto, Habermas analisa as diferentes exteriorizações racionais possíveis, os contextos de comunicação, e as ações comunicativas inevitáveis, com suas respectivas consequências e necessidades de fundamentação:

Em contextos de comunicação, não chamamos de racional apenas quem faz uma asserção e é capaz de fundamentá-la diante de um crítico. [...] quem segue uma norma vigente e se mostra capaz de justificar seu agir em face de um crítico [...] até mesmo quem exterioriza de maneira sincera um desejo, um sentimento ou um estado de espírito, quem revela um segredo, admite ter cometido um ato qualquer etc, e então se mostra capaz de dar a um crítico a certeza dessa vivência revelada [...]. (Habermas, 2012a, p. 44).

Ele, também, acaba por aplicar sua análise na comparação da forma de compreensão mítica com a compreensão moderna do mundo, o que resulta em imagens de mundo emaranhadas:

Diante disso, imagens de mundo míticas impedem um desacoplamento categorial entre natureza e cultura, e isso não apenas no sentido de um emaranhamento conceitual de mundo social e mundo objetivo, mas também no sentido de uma reificação da imagem de mundo linguística, o que tem por consequência que a concepção de mundo seja preenchida dogmaticamente com determinados conteúdos privados de um posicionamento racional e, com isso, privados de crítica. (Habermas, 2012a, p. 106).

Habermas, neste aspecto, está, seriamente, preocupado com a falta de capacidade de analisar as próprias exteriorizações daquelas pessoas que se auto enganam a partir de ilusões privadas/conteúdos privados (inclusive grupos privados), agindo e interagindo sempre estrategicamente e evitando a crítica ampliada intersubjetivamente a todo custo.

Quem se engana sistematicamente sobre si mesmo comporta-se de maneira irracional. No entanto, quem está em condições de aceitar esclarecimentos sobre sua irracionalidade dispõe da racionalidade de um sujeito capaz de emitir juízos e agir

de modo que se oriente racionalmente a um fim; dispõe da racionalidade de um sujeito capaz de discernir moralmente, que se revela confiável do ponto de vista prático, que atribui valor com sensibilidade e está esteticamente aberto; e mais que isso: alguém assim dispõe, sobretudo da energia necessária para se comportar de maneira reflexiva diante da própria subjetividade e para entrever as limitações irracionais a que estão sistematicamente submetidas suas exteriorizações cognitivas, prático-morais e prático-estéticas. (Habermas, 2012a, p. 54).

Assim, inquieto em relação ao que antecede as externalizações, e intuindo uma racionalidade não apenas subjetiva e metafísica, Habermas começa a debruçar-se mais sobre os pressupostos da filosofia da linguagem, especialmente em torno da análise das fundamentações, consequências e possibilidades que surgem na troca de externalizações simbólicas e significantes entre os sujeitos nas ações comunicativas:

Por esclarecer o difícil conceito de mundo da vida racionalizado, vamos tomar como ponto de partida o conceito de racionalidade comunicativa e, então, investigar as estruturas do mundo da vida que possibilitam a indivíduos e a grupos orientações racionais para a ação. [...] refiro-me primeiramente aos sistemas interpretativos ou imagens de mundo culturais, os quais espelham o saber básico de grupos sociais, além de garantir um nexo em face da multiplicidade das orientações desses grupos para a ação. (Habermas, 2012a, p. 93).

Em torno da ideia do mundo da vida racionalizado, Habermas também levanta a ideia de “sistema”, como já indicado, anteriormente, uma ideia que traz de Talcott Parsons e que representa eventos comunicativos externos ao sujeito.

Isto foi chamado de fator externo configurando uma estrutura sistêmica que chega a se automatizar e pleitear “validez” enquanto fim redentor da humanidade, levando Habermas a concluir mais adiante que, nos tempos modernos, a ação teleológica tende a colonizar espaços de interação típicos da racionalidade comunicativa, impossibilitando a revitalização intersubjetiva do mundo da vida e reduzindo a cultura a um subsistema de

representação racional da vida social, que envolve a crescente diferenciação entre cultura, sociedade e personalidade. Nesta direção, Habermas fortalece sua crítica à razão instrumental ou, em outros termos, à crítica da reificação, por meio da qual acaba analisando o problema da objetificação e suas consequências para a coordenação das ações dos sujeitos em sociedade.

E é com fulcro nesta problematização (que inclui a razão moderna), em relação ao mundo da vida e ao sistema - este considerado enquanto dinâmica externa aos sujeitos - que Habermas propõe sua teoria social, fundamentada a partir da racionalidade comunicativa, apresentando os argumentos de uma teoria e prática intersubjetiva para explicar a sociedade e o indivíduo em sua dinâmica comunicativa, sustentando que esta tem como componente essencial, os consensos e entendimentos definidos reciprocamente - e argumentativamente - sobre seus processos interativos, constituindo-se, nestes termos, num movimento interno-externo.

A título de ênfase, reforçamos que Habermas propõe uma teoria, abrangente, para analisar a sociedade em torno de duas formas de racionalidade, simultaneamente em movimento: a racionalidade comunicativa do mundo da vida e a razão funcionalista do sistema, na qual a primeira expressa uma dimensão interna em relação aos processos (cultura, sociedade e personalidade) e a segunda uma perspectiva externa, expressa na estrutura sistêmica, focada em fins.

2.3.1 Pragmática universal da linguagem: um giro linguístico-pragmático

Considerando o anteriormente exposto, evidencia-se que Habermas está convencido da condição racional e de linguagem das pessoas, inspirando-o na busca da fundamentação de uma pragmática universal da linguagem, isto é, um novo paradigma capaz de integrar as estruturas da razão ampliada, da linguagem e da ação, com base em estruturas válidas em qualquer contexto social,

logo, uma infraestrutura universal, sobre a qual se funda o humano e a humanidade/o mundo comum. Infraestrutura que nutre, intersubjetivamente, as condições que permitem a racionalidade comunicativa, ou seja, um paradigma social-humano, que vai além da razão instrumental e supera a racionalidade teleológica.

Para Habermas, está claro que a intersubjetividade comunicativa postula uma significação negociada entre os sujeitos capazes de linguagem e de ação, exigindo deles uma postura aberta e posicionamentos públicos, posicionamentos que requerem uma consciência coletiva e por isto de responsabilidade.

Em Kant, como já visto, ainda tínhamos uma razão subjetiva prática que é autodeterminada em sua autonomia “privada” pela suposição de regras racionais universais. Já do ponto de vista da racionalidade comunicativa habermasiana, a percepção significativa do mundo natural, social e subjetivo só é viável *interhominis*, ou melhor, como desempenho interativo-comunicativo, que só pode ser “objetivado” para o conhecimento, tornando-se cultura através de uma pretensão de validade social.

Com esta pragmática universal da linguagem, Habermas passa a sugerir que as estruturas gerais do mundo da vida, que a fenomenologia pretendia esclarecer, são transformadas em estruturas gerais em um modo de vida intersubjetivo-comunicativo. Desta forma, a racionalidade atribuída a uma teoria de atos de fala pode ser estudada a partir da perspectiva da competência comunicativa das estruturas que possibilitam a compreensão linguística, devolvendo-se a si mesma, diante de determinações sócio-históricas contingentes.

No entanto, os atos de fala contêm determinações, quais sejam: uma condição de inteligibilidade associada a uma gramática generativa universal (Chomsky) e pretensões de validade das declarações ligadas às condições contingentes de reconhecimento recíproco dos significados. Assim, através dessas estruturas de significados, o mundo simbólico, inclusive o cultural científico, pode encontrar/reencontrar um sentido e revitalizar-se no mundo

comum, ao mesmo tempo em que o revitaliza.

Em correspondência às três funções fundamentais da linguagem, cada ato de fala elementar pode, em seu todo, ser contestado sob três diferentes aspectos de validade. O ouvinte pode negar in toto a manifestação de um falante, ao contestar quer a verdade do enunciado nela afirmado (ou das pressuposições de existência do conteúdo de seu enunciado), quer a justeza do ato de fala em relação ao contexto normativo da manifestação (ou a legitimidade do próprio contexto pressuposto), quer a veracidade da intenção manifesta do falante (isto é, a adequação entre o que deseja dizer e o que diz) [...] Não apenas para os atos de fala constatativos, mas para quaisquer outros é válido o princípio de que entendemos o seu significado ao conhecermos as condições sob as quais eles podem ser aceitos como válidos. (Habermas, 2012a, p. 523).

Conforme Habermas, a “validez” consensuada do processo/movimento de entendimento é a pretensão universal que os participantes da interação comunicativa devem exigir de um enunciado. Por outro lado, a validade do enunciado depende se condiz, ou não, com uma experiência ou evento; a validade da intenção expressa depende se coincide com a intenção do falante; e a validade do ato de fala executado depende se esse ato está de acordo com um plano de fundo normativo reconhecido. Enquanto uma sentença gramaticalmente correta satisfaz a pretensão de inteligibilidade, uma emissão ou manifestação bem-sucedida deve atender a três pretensões de validade:

Tem que ser considerada verdadeira pelos participantes, na medida em que reflete algo pertencente ao mundo; tem que ser considerada sincera, na medida em que expressa as intenções do falante, e tem que ser considerada normativamente correta, na medida em que afeta expectativas socialmente reconhecidas. (Habermas, 2012 b, p. 50).

Assim, a ampliação de paradigma envolve uma “reviravolta linguística”, ou melhor, esta considerada, até então, apenas enquanto meio e instrumento da razão/da consciência, passa a ter o seu lugar à “mesa comum” no mundo da vida. Na realidade, começa a “pôr-compôr” a “mesa comum”, a mesa da ação comunicativa, a

mesa que nutre o entendimento intersubjetivo. Bem diferente do paradigma da filosofia da consciência ou, do indivíduo racional, solitário na mesa e que apenas “imaginava” a mesa composta por toda humanidade.

Mas ir além da filosofia da consciência implica em retomar vários pressupostos, implícitos da reflexão filosófica - sobretudo aquele de um indivíduo entendido como uma consciência solitária, capaz de isolado em sua razão, entender as leis da natureza e apreender as coisas e os objetos em suas essências (a verdade universal) - passando ao pressuposto da guinada que é o de sujeitos interconectados pelo e no contexto simbólico e significativo, estruturado linguisticamente ao longo da história da humanidade.

A mudança de paradigma ou o ponto de virada linguística da teoria crítica da sociedade tem duas consequências. A primeira é ir além da filosofia da consciência e da filosofia crítica da sociedade da Escola de Frankfurt em direção à filosofia da linguagem. No horizonte consciencioso da filosofia moderna, Habermas propõe a referência na linguagem enquanto “norte” para o “humano sendo humanidade”.

Através da análise da comunicação linguística, Habermas introduz o paradigma da racionalidade comunicativa. O conceito e os movimentos da racionalidade comunicativa são analisados como rede interconectada de processos de entendimento linguístico. O conceito de entendimento refere-se, racionalmente, a um acordo intersubjetivo, alcançado entre os participantes a respeito do desenrolar da ação comunicativa, acordo consensuado que “será” a própria medida da validade do processo.

A formulação de uma teoria social fundada na pragmática da linguagem, que visa uma concepção de razão ampliada, ou melhor, por ser intersubjetiva Habermas a define como racionalidade comunicativa, inseparável do nexos vital da práxis social, confrontando-se assim, diretamente com o pensamento sociológico, conferindo um estatuto predominantemente sociológico ou social a sua teoria.

A segunda consequência da mudança paradigmática é: se a superação da filosofia da consciência, por um lado, afeta, diretamente, os pressupostos filosóficos, por outro, leva a uma mudança radical da “base” da ideia de sociedade, pensada não mais a partir de indivíduos, enquanto consciências solitárias/isoladas agrupadas, mas pensada pelos sujeitos capazes de linguagem e ação como sujeitos sociais, e integrantes do mundo comum (mundo já com uma longa história coletiva), intersubjetivamente estruturado e estruturável.

As relações são processos voltados, também, para uma “prática” - e intervenção - no mundo, no sentido de intersubjetivamente, através das escolhas apropriadas, dos consensos e dos posicionamentos necessários à ação do sujeito em sociedade, gerar práticas “individuais-sociais”.

[...] gostaria de insistir em que a razão comunicativa - apesar do seu caráter puramente procedural, desobrigado de todas as hipotecas religiosas e metafísicas - está imediatamente entrelaçada no processo social da vida porque os atos de entendimento recíproco assumem o papel de um mecanismo de coordenação da ação. O tecido das ações comunicativas nutre-se dos recursos do mundo da vida e, ao mesmo tempo, constitui o medium pelo qual as formas concretas de vida se reproduzem. (Habermas, 2000, p. 439).

A ação comunicativa é um movimento pelo qual um falante se expõe/se abre a outro sujeito, o ouvinte, possibilitando um movimento/coordenação da ação racional-prático-comunicativa entre sujeitos no mundo da vida. O ato linguístico permite ao ouvinte, que participa da relação linguística, reconhecer a intenção do falante ou ao menos perceber quando a intenção é clara/sincera ou não. Além disso, o ouvinte pode apreender, graças ao conteúdo semântico do enunciado, as modalidades do uso do enunciado, isto é, que movimento é realizado por meio dele.

A afirmação de algo, que um falante dirige a um ouvinte, na forma de promessa, de ordem, de conselho, diz respeito não tanto à esfera linguística quanto à esfera pragmática: a maneira pela qual a relação é utilizada, a qual está contida no próprio enunciado,

indica o tipo de interação que o interlocutor deseja estabelecer com o ouvinte. Por exemplo, quem promete algo, estabelece um relacionamento específico com o outro, estabelece um elo, um entendimento que coordena a ação. Em geral, na comunicação, os interlocutores assumem as posições recíprocas e de troca entre falantes e ouvintes.

Neste íterim, Habermas distingue entre a expressão linguística de um sujeito solitário, que atua em conformidade com um objetivo a ser alcançado, e a da comunicação como processo privilegiado de reconhecimento intersubjetivo e compreensão mútua. No primeiro tipo, a comunicação (monológica) tem uma função informativa entre as partes envolvidas. No segundo tipo, a comunicação tematiza os próprios processos interativos de tal maneira que favoreça um caminhar conjunto/cooperativo.

Habermas observa que em cada expressão linguística existem diferentes dimensões e em cada uma destas, há reivindicações de “validez”, divididas em pretensões de verdade, justeza e sinceridade. A pretensão de verdade das expressões está limitada ao mundo objetivo dos fatos e objetos, a da justeza é em relação ao mundo social e das normas morais, e a sinceridade apenas em relação ao mundo acessível individualmente.

A partir dessas três formas universais de pretensões de “validez”, Habermas passa a ter a possibilidade de três tipos básicos de racionalização: funcionalista, comunicativa e estético-expressiva. Na Teoria da Ação Comunicativa, no entanto, Habermas se dedica a diferenciar mais apenas as duas primeiras formas de ação, ou seja, a funcionalista que é de acordo com os fins, racionalização orientada para o sucesso/a utilidade, e a comunicativa como racionalização orientada para o entendimento com as outras pessoas.

Ainda de acordo com o argumento habermasiano, na ação comunicativa funda-se um nexo de ação social não dominado por uma lógica estratégica, mas por uma lógica processual, ou melhor, quando os sujeitos da ação não estão orientados de acordo com as eventualidades da esfera de influências da racionalidade que visa

algum fim, mas participam de um processo de entendimento e consenso sobre os planos da própria coordenação da ação.

Este pressuposto, no entanto, não pode ser presumido num grupo de pessoas que, através da participação em experiências cotidianas comuns, chegam a opiniões e compartilham significados gerais e esparsos, bem como onde a concordância em uma situação de tensão foi um resultado aleatório e provisório de uma circunstância de interesses e necessidades.

Segundo Habermas, um processo de entendimento só se estabelece na medida em que uma pessoa, numa sequência comunicativa, faz uma oferta de um ato de linguagem, a partir do qual uma questão em conflito não se decide pela simples autoridade de um participante, mas através do melhor argumento e da melhor fundamentação, recuperáveis e acessíveis em caso de necessidade.

O entendimento dentro do processo racional-comunicativo é, portanto, algo mais do que a simples negociação ou regulação de interesses individuais. Cada situação de coordenação da ação em sociedade é constituída na perspectiva da validade das estruturas comunicativas, requerendo dos sujeitos sempre colocar as suas abordagens particulares em conexão com o julgamento racional livre de coerção. Essa “coerção não coercitiva” da validade do processo comunicativo consensuado representa, para Habermas, a mais alta forma do “humano sendo humanidade”.

Na mesma linha ainda, afirma Habermas, que quem abre um processo de ação comunicativa, orientado para o entendimento, fomenta aquela perspectiva de validade intersubjetiva, pois levanta uma reivindicação de validade em relação à qual o outro participante da interação pode reagir com um sim ou um não.

O entendimento significa, portanto, não a obtenção do sucesso por meio de um consenso geral final, mas, apenas a concordância sobre a dimensão na qual se mostra a validade das externalizações e dos posicionamentos na interação. Essas dimensões diferentes e fundamentais da validade correspondem: 1. A dimensão cognitiva, em que a retidão de uma proposta pode ser submetida à

prova objetiva; 2. A dimensão moral, cuja reivindicação de validade é feita de acordo com as normas estabelecidas; 3. A dimensão psicológica, na qual a adequação de uma expressão deve ser julgada em relação à circunstância interna da pessoa.

Assim, Habermas concebe, sob o conceito de “ação comunicativa válida”, “um processo” capaz de trazer à mesa comum os planos, as ideias, as intenções e os juízos individuais e, através do uso público da razão, revitalizá-los (com sins ou não) cooperativamente. Através disso, os participantes também podem chegar a um acordo através do uso consciente de seu conhecimento intuitivo da interpretação geral de sua situação.

Aliás, para Habermas, se não contássemos intuitivamente com um conceito de acordo já estruturado, não poderíamos diferenciar, por exemplo, a manipulação ou a coerção nos processos comunicativos. Para ele, essa intuição não está relacionada à metafísica, mas ao esforço e legado transcendental da linguagem.

De todo anterior, ainda convém destacar que a diferença entre a razão subjetiva e a racionalidade intersubjetiva não é para Habermas caracterização teórica e prática supérflua, mas uma distinção fundamental baseada na “intuição” de que todo sujeito capaz de linguagem e ação - ele e seu interlocutor - se posiciona nas suas relações, com a tendência a uma ação funcionalista ou comunicativa.

Cabe aos sujeitos capazes de linguagem e ação, saberem distinguir entre essas orientações. Aliás, o processo comunicativo não se opõe, destrutivamente, ao funcionalista, mas é considerado como um processo mais amplo, válido, real e mais equitativo intersubjetivamente, em que os diferentes aspectos da razão e da vida são convidados à mesa comum/social.

A ênfase social da Teoria da Ação Comunicativa, na intuição transcendental da linguagem orientada ao entendimento intersubjetivo, é o ponto de chegada referente à insatisfação de Habermas em relação à crítica pós-moderna da cultura, no sentido de que para esta corrente, nas condições do desenvolvimento

capitalista, simplesmente não é possível poder pensar em diferenciar entre entendimento intersubjetivo e a manipulação estratégica, nem no campo da política, nem no da economia e nem no da cultura (que inclui o campo da Ciência). Ao mesmo tempo, Habermas complementa, modestamente, essas duas dimensões da racionalidade - a funcionalista e a comunicativa - com a dimensão estético-expressiva, dimensão da relação “autêntica” dos sujeitos com o mundo de suas sensações e experiências internas.

Disto, ainda, resulta como já sinalizado anteriormente, o desenvolvimento de um conceito de sociedade em dois níveis: mundo da vida e sistema (conceitos melhor apresentados nos itens seguintes). Na teoria crítica da sociedade habermasiana, as sociedades modernas são concebidas geralmente, como uma unidade de mecanismos sociais e sistêmicos precários de integração ou poder-se-ia dizer, também, como relações sistêmicas de grupos/coletivos privados, afastados e afastando-se cada vez mais do mundo da vida, mundo necessariamente social, intersubjetivo e comunicativo.

2.3.2 Mundo da vida

Habermas considera o mundo da vida um horizonte de aceitação de contextos intersubjetivamente compartilhados - convicções já validadas - fruto da linguagem ou produto histórico dos esforços de interpretação das gerações passadas. O mundo da vida é a fonte “significante”, intuitivamente orientada, na confiança de que os fluxos simbólicos nos processos interativo-comunicativos se movimentam ao longo da história e da vida da humanidade: “Os sujeitos da ação comunicativa são constantemente compreendidos no horizonte de um mundo da vida. Seu mundo da vida é baseado em convicções contextuais não problemáticas, mais ou menos difusas” (Habermas, 2012b p. 239).

O mundo da vida tem o caráter de um saber intuitivo, inabalavelmente certo e holista, que não pode ser problematizado ao bel-prazer - e, nesse sentido, não apresenta

nenhum “saber” em sentido estrito. Esse amalgame de suposições de fundo, solidariedades e habilidades socializadas constitui o contrapeso conservador contra o risco de dissensão dos processos de entendimento que se desenvolvem por meio das pretensões de validade. (2000, p.452)

Habermas parte do pressuposto de que cada ato de entendimento linguístico está interconectado com as situações de interpretações, intersubjetivamente já reconhecidas (mundo simbólico), mas - nos passos da teoria crítica - o caminho/processo ampliado que, precisamente o mundo da vida nutre, no qual o conjunto de experiências, dos contextos socialmente constituídos, é encontrado e “conservado”, está, na modernidade, cada vez menos assegurado pela tradição e cultura, e pior, em contradição com a tendência da expansão do mercado, implicando na desvalorização dos processos histórico-sociais (o que inclui os legados culturais de saberes, logo a Universidade, como já visto no capítulo I) e na sua incorporação no desenvolvimento econômico.

Para Habermas, o horizonte do mundo simbólico, que abrange os valores históricos e, cooperativamente, instituídos e compartilhados intersubjetivamente, formam o contexto de todo processo social, “infraestrutura ou fonte” de toda e qualquer ação comunicativa cotidiana. As sociedades se “movimentam/pulsam”, através de processos pelos quais as pessoas interpretam a atividade das gerações passadas, revitalizam e transmitem, intersubjetivamente, as convicções e orientações de valores/juízos acumuladas no mundo comum. Esse processo de reprodução simbólica das “pessoas sendo humanidade”, segundo Habermas, se move em três dimensões: 1) A transmissão cultural (cultura/educação institucionalizada); 2) A integração social (sociedade) e 3) A socialização do indivíduo (personalidade).

Na prática comunicativa do dia a dia, não pode haver situações completamente novas ou desconhecidas. As situações novas emergem de um mundo da vida que se constrói sobre um estoque de saber cultural com o qual estamos familiarizados. Por isso, os que agem comunicativamente não conseguem assumir uma posição extramundana diante desse mundo; o

mesmo se dá com a linguagem, que constitui o médium dos processos de entendimento pelos quais o mundo da vida se mantém. E, ao se servir da tradição cultural, eles garantem a continuidade desta. (Habermas, 2012 b p. 230).

A assimilação desse mundo simbólico (significado e significante), histórica e coletivamente construídos por parte dos membros da sociedade, não ocorre de forma imediata e nem automática, mas está sujeita a um processo de aprendizagem e internalização (aqui temos um destaque evidente da temática da educação institucionalizada das sociedades).

Na perspectiva interna do mundo da vida, a sociedade se apresenta como uma rede de cooperações mediadas pela comunicação [...] Pois o que une os indivíduos, garantindo a integração da sociedade, é uma rede de atos comunicativos, que só podem ser bem-sucedidos à luz de tradições culturais – uma vez que constituem mais do que simples mecanismos sistêmicos subtraídos do saber intuitivo de seus membros. O mundo da vida construído pelos membros a partir de tradições culturais comuns é coextensivo à sociedade. Ele submete todos os fenômenos sociais a uma interpretação cooperativa. E ao fazer isso confere a tudo o que acontece na sociedade a transparência do que é transformável num tema – mesmo que as pessoas ainda não se tenham dado conta disso. (Habermas, 2012 b, p. 269).

A reprodução cultural, a integração social e a socialização dos membros sociais interconectam as diferentes dimensões do mundo existente (objetivo, social e subjetivo), estabelecendo continuidades no que diz respeito à identidade dos grupos sociais, assegurando às gerações vindouras capacidades ampliadas e, permitindo pela validação já sacramentada, a harmonização de vidas individuais (consciência individual) com formas de vida coletiva (consciência coletiva). Em outras palavras, elas se interconectam, renovam e/ou se revitalizam através da linguagem enquanto movimento vivo e real, alimentando esquemas interpretativos e simbólicos suscetíveis de consenso (ou conhecimento válido), relações interpessoais, legitimamente ordenadas (ou solidariedades) e capacidades de ação (ou identidades pessoais).

Os participantes extraem desse mundo da vida não apenas padrões consentidos de interpretação (o saber de fundo do qual se nutrem os conteúdos proposicionais), mas também padrões de relações normativamente confiáveis (as solidariedades tacitamente pressupostas sobre as quais se apoiam os atos ilocucionários) e as competências adquiridas no processo de socialização (o pano de fundo das intenções do falante). (Habermas, 2000, p. 436).

O processo do mundo comum humano se integra ao movimento do mundo da vida através de atos de fala, a saber: 1) Do componente proposicional; 2) Do componente ilocucionário; 3) Do componente intencional. Com base nesses componentes, o mundo comum é articulado naqueles, em três dimensões: cultura, sociedade e personalidade. Assim, Habermas reconstrói as dimensões internas mais importantes que norteiam o “mundo social”, a partir da teoria das categorias teórico-sociais derivadas do pensamento de Parsons e as define nos seguintes termos:

A cultura constitui o estoque ou reserva de saber, do qual os participantes da comunicação extraem interpretações no momento em que tentam se entender sobre algo no mundo. Defino a sociedade por meio das ordens legítimas pelas quais os participantes da comunicação regulam sua pertença a grupos sociais, assegurando a solidariedade. Interpreto a personalidade como o conjunto de competências que tornam um sujeito capaz de fala e de ação – portanto, que o colocam em condições de participar de processos de entendimento, permitindo-lhe afirmar sua própria identidade. (Parsons, 2012b, p. 252-253).

É claro que com essa formulação estrutural, ele alude à possibilidade de uma reprodução equilibrada e não perturbada do mundo comum, embora ele saiba que isto é um ideal. O problema, como ele indica, é em que direção estas estruturas apontam se, as possibilidades de tal reprodução equilibrada e não perturbada são afetadas em seus processos e expostos a riscos devido, sobretudo, a fins funcionalistas.

Os participantes de uma ação comunicativa consideram como base o mesmo mundo comum. Para que ambos vivenciem

algo objetivo (mundo objetivo) e se comportem de acordo com expectativas normativas (mundo social) ou expressem algo subjetivo (mundo subjetivo), eles já estão substantivamente interpretando a conexão entre o mundo objetivo, social e subjetivo. À medida que se movem dentro de sua linguagem e mundo, eles comunicam algo já “referido” intersubjetivamente, que forma o que Habermas chama de saber-intuído.

Esta “referência” de saberes, símbolos e valores, fornece aos indivíduos, convicções de fundo não-problemático, supostamente já validados coletiva e historicamente, e deles é formada a “referência” nos processos e movimentos de linguagem, em que os sujeitos usam ou testam definições de situações ou concordam com novas. Os participantes da comunicação já se colocam, mesmo sem consciência absoluta, como os atores que tecem uma rede entre o mundo objetivo, social e subjetivo.

Na prática da comunicação cotidiana entre as pessoas, não há uma situação totalmente desconhecida. Até mesmo novas situações emergem de um mundo comum que é construído a partir de uma reserva de conhecimento cultural que “sempre foi familiar”. Considerando isto, os sujeitos da ação não podem assumir uma posição “extramundana” em relação à linguagem, afinal, a partir dela e nela encontram-se processos de entendimento pelos quais o “mundo social” é mantido. E na medida em que este “referencial”, com estes legados culturais é usado, também dá-se continuidade a este movimento ininterrupto da “humanidade sendo humano”.

Para Habermas, portanto, a sociedade não é um mero agrupamento de indivíduos - afinal, sua intenção, como anunciada ao final do volume I da Teoria do Agir Comunicativo, é ir além da filosofia da razão subjetiva/consciência individual (e, porque não dizer, da razão prática kantiana) - mas, um todo interconectado/interligado pela linguagem em constante movimento e atravessamentos (razão subjetiva procedural e racionalidade intersubjetiva comunicativa), “situando” os sujeitos com os dois pés no chão do mundo da vida, na sociedade que “é” realidade subjetiva e intersubjetiva, aqui e agora. É este ator-cidadão-solidário, que

potencializa o mundo comum, deixando a vida pulsar também nos processos comunicativos, revitalizando o mundo comum e a própria identidade de “sujeito social”.

Entretanto, Habermas não se iludiu com este ideal de “mundo social”, afinal, como já visto em seu trajeto reflexivo-crítico, ele também, sempre, soube de outros atravessamentos sociais, não tão sociais assim, ou melhor, mais frios e calculistas, centrados em fins como a utilidade, o êxito, o lucro, completamente despreocupados com os processos intersubjetivos e de entendimento entre as pessoas, ao que ele acaba conceituando como sistemas.

2.3.3 Sistema

O segundo “estágio” da teoria social de Habermas parece estabelecer que toda ação, incluindo a ação comunicativa, só pode ser afirmada em mecanismos funcionais, isto é, somente com base na organização de sistema e na prática da reprodução material:

A teoria dos sistemas projeta dessas sociedades uma imagem acêntrica, “sem órgãos centrais”. De acordo com essa teoria, o mundo da vida desintegrou-se totalmente em sistemas parciais funcionalmente especificados, tais como a economia, o Estado, a educação, a ciência etc. Estas mônadas sistêmicas, que substituíram por nexos funcionais as relações intersubjetivas ressecadas, comportam-se de um modo simétrico entre si, sem que o seu precário equilíbrio pudesse ainda ser regulado pela sociedade global. (Habermas, 2000, p. 497).

Habermas apontou antes que a ampliação das abordagens de sua teoria social incluindo o conceito de sistema não é inteiramente arbitrária, uma vez que a reprodução simbólica de uma sociedade, que se funda sobre a racionalidade comunicativa, não pode ser imaginada como um simples resultado das relações humanas em sociedade. Este processo, para Habermas, é concebido não apenas enquanto satisfação, cumprimento e realização de funções latentes, mas, vai além destas orientações dos envolvidos.

A integração cultural dos grupos sociais é realizada a partir

de uma rede de relações que transcende inclusive a dos participantes como tal, na qual Habermas também inclui a categoria de sistema em sua análise do movimento do “humano sendo humanidade”, ou melhor, da coordenação da ação das pessoas em sociedade:

Enquanto membros de um mundo da vida sociocultural, os atores preenchem fundamentalmente os pressupostos de participantes imputáveis da comunicação. A imputabilidade tem a ver com a possibilidade das pessoas se orientarem por pretensões de validade criticáveis. Tal ficção não permite evidentemente concluir que a rede de interações que abrange espaços sociais e épocas históricas possa ser explicada apenas pelas intenções e decisões dos participantes. O controle dos atores sobre a situação da ação jamais é absoluto. Eles não dominam seus conflitos e possibilidades de entendimento, nem as consequências e efeitos colaterais dos seus atos; porque estão enredados em situações históricas (Schapp). (Habermas, 2012b, p. 270).

E em relação aos processos materiais é mais apropriado “materializar” o mundo da vida, considerando-o como um sistema que conserva seus limites, porque, no que diz respeito a esses processos, fazem-se necessários atitudes funcionais para acessá-los, para o que, não é essencial, o conhecimento intuitivo que os envolvidos têm dos contextos de seu mundo. Os imperativos da sobrevivência requerem uma integração funcional do mundo da vida, que opera também através das estruturas simbólicas desse mundo e, portanto, não pode ser apreendido, sem mais, a partir da perspectiva do indivíduo.

Além disso, os problemas da reprodução material não saem totalmente de foco, pois a manutenção de substrato material é condição necessária para a manutenção das estruturas simbólicas do próprio mundo da vida. Entretanto, os fenômenos da reprodução material só se tornam visíveis na perspectiva dos sujeitos agentes, que dominam as situações tendo em vista um alvo - e nesse caso todos os demais aspectos contra-intuitivos do contexto de reprodução social permanecem fora de foco. (Habermas, 2012 b, p. 273).

Isso implica, para Habermas, numa mudança metódica de perspectiva em sua teoria. A reprodução material do mundo da

vida social é agora concebida como um sistema, na base de que toda relação e atividade de acordo com os fins só pode ser funcionalmente coordenada nessa área. Mas essa proposta, segundo Habermas, não é a simples passagem de um ponto de vista conceitual para outro, mas uma exigência da estrutura peculiar da própria realidade social.

A delimitação categórica com a qual Habermas distingue entre integração social e integração sistêmica está relacionada a uma diferenciação interna da organização social já mencionada:

Por isso, sugeri uma distinção entre integração social e integração sistêmica: a primeira é desencadeada pelas orientações da ação não reconhecida pela integração sistêmica. Num caso, o sistema de ações é integrado por um consenso, assegurado normativamente ou obtido pelas vias da comunicação; noutro caso, pelo controle não normativo de decisões individuais subjetivas e não coordenadas. (Habermas, 2012 b, p. 272).

Com essa diferenciação, Habermas reproduz o dualismo já antes observado entre o subsistema racional segundo fins e o âmbito institucional social normativo, ainda que em um nível mais complexo de reflexão e sob uma nova perspectiva. Não introduz a integração funcional segundo os fins e, logo em seguida, a integração social-comunicativa como esferas antagônicas da vida social, uma oposta à outra, mas ambas no sentido de mecanismos de coordenação da ação - e das relações - em sociedade.

Nesse arranjo, ou diferenciação entre as dimensões de reprodução material e reprodução simbólica, de acordo com seus termos, persiste um problema básico, qual seja, nem uma nem outra permitem observar e muito menos conceituar a si mesma como processo cotidiano de ação de um tipo transparente ou como o resultado automático.

Habermas utiliza a distinção entre as duas formas de integração para descrever o desenvolvimento da sociedade sob um duplo ponto de vista: de um lado, aquele relacionado à racionalização do mundo da vida e, por outro, aquele que se refere ao aumento da complexidade do sistema.

Essa distinção entre formas de coordenação de reprodução

simbólica e material é usada, em princípio, para apoiar uma nova diferenciação metódica, isto é, para desenvolver a perspectiva peculiar de um conceito de sociedade em dois níveis. Essa finalidade baseia-se na observação de que, no processo de evolução sociocultural, os mecanismos de integração sistêmica foram tão, radicalmente, dispersos no horizonte do mundo comum que se apresentam na aparência como formas autônomas de coordenação da vida social, compondo-se em esferas de racionalidade, completamente, interdependentes.

Dessa forma, este dualismo metódico, que deveria ser apenas descrito como duas perspectivas, complementares, na análise do mesmo processo de desenvolvimento, está enraizado - na perspectiva da racionalização das ações em sociedade - no dualismo factual entre sistema e mundo da vida.

Eu entendo a evolução social como um processo de diferenciação de segunda ordem, porque o mundo da vida e o sistema se diferenciam não somente à proporção que a racionalidade de um e a complexidade do outro crescem, mas também à medida que um se diferencia do outro [...] E nesse nível de complexidade tem início o processo de desengate entre sistema e mundo da vida, de tal modo que o mundo da vida, inicialmente coextensivo a um sistema social pouco diferenciado, é rebaixado gradativamente ao nível de um subsistema, ao lado de outros subsistemas [...] as sociedades modernas atingem um nível de diferenciação sistêmica em que organizações que atingiram a autonomia passam a se relacionar entre si por meios de comunicação que não dependem mais da linguagem. E tais mecanismos sistêmicos controlam relações sociais desatreladas das normas e valores, a saber, os subsistemas da administração e da economia, os quais se libertaram, segundo o diagnóstico de Weber, de seus fundamentos prático-morais. (Habermas, 2012 b, p. 277).

Habermas conceitua os dois níveis, sistema e mundo da vida, não como elementos constitutivos universais do desenvolvimento social, mas como um resultado histórico de um processo de diferenciação na evolução sociocultural.

As fases de desenvolvimento das relações sistema e mundo

da vida, em um esboço amplo, poderiam ser simplificadas da seguinte maneira: 1) Nas sociedades tradicionais a reprodução, isto é, o conjunto de capacidades para assegurar a existência, ainda está completamente ligada ao mundo da vida cultural; 2) Somente na transição para as sociedades modernas - cujo processo de emergência histórica engloba a reforma da industrialização - as estruturas sistêmicas se desprendem do mundo da vida; 3) Somente na modernidade tardia podemos falar, propriamente, de uma racionalidade sistêmica-funcionalista que entra em conflito com a racionalidade social-comunicativa.

Habermas, também, concebe esse processo de diferenciação evolutiva entre sistema e integração social, como consequência da racionalização das ações comunicativas. Daí a tese geral de que somente formas cada vez mais complexas de organização da reprodução material, ou novos níveis de diferenciação de sistemas podem estabelecer-se, caso se, no mundo da vida, os mecanismos sistêmicos tiverem sido institucionalizados através dos correspondentes avanços nas formas de comunicação.

No plano da interação, a propensão à generalização dos valores desencadeia duas tendências que caminham numa direção contrária. E, quanto mais se aprofunda a generalização dos valores e dos motivos, tanto mais o agir comunicativo se desprende dos padrões de comportamento concretos e veiculados pela tradição. Tal desligamento faz com que o fardo da integração social seja tirado paulatinamente do consenso ancorado na religião e passado para processos de formação do consenso no interior da linguagem. Tal mudança de polaridade, ou seja, a passagem da coordenação da ação para o mecanismo do entendimento faz com que as estruturas gerais do agir orientado pelo entendimento se tornem cada vez mais nítidas. Nessa medida, a generalização dos valores constitui uma condição necessária para o nascimento do potencial de racionalidade inserido no agir comunicativo. (Habermas, 2012 b, p. 325).

Assim como, para Marx, um novo desenvolvimento social não ocorre até que o anterior tenha exaurido todas as suas possibilidades, para Habermas o nível específico de racionalidade

comunicativa, a partir do qual os mecanismos de integração de sistemas podem ser destacados do horizonte do mundo da vida e da mesma configuração de seu sistema de integração organizado de acordo com fins, só ocorre quando tendências valorativas particulares e os aspectos da orientação para o êxito subjetivo comecem a dar espaço para a orientação do entendimento intersubjetivo-cooperativo.

2.3.4 Mecanismos de integração sistêmica ou meios de comunicação não linguísticos

A categoria de sistema leva Habermas ao conceito de meios de comunicação não linguísticos. Por trás desse conceito está a ideia de Parsons de que as interações sociais também podem ser coordenadas a partir destes meios.

Meios de comunicação não linguísticos, tais como o dinheiro e o poder, ligam as interações ao espaço e ao tempo, formando redes cada vez mais complexas e não transparentes que fogem à responsabilidade de qualquer pessoa. E, se a capacidade de responder pelos próprios atos significa que podemos orientar nossas atitudes segundo pretensões de validade criticáveis, uma coordenação da ação desatrelada do consenso produzido comunicativamente, isto é, “desmundanizada”, não pode exigir dos participantes da interação a capacidade de responder pelos próprios atos. (Parsons, 2012 b, p. 333).

Habermas havia estabelecido, primeiramente, que, na formação de meios de integração social apenas os meios linguísticos participavam, mas, depois ele acrescenta que no processo de evolução social também surgem outros meios que, embora evitem ou se desviem da linguagem, são capazes de coordenar as interações e ações de acordo com os fins, o que favorece a reprodução material. Habermas refere-se, especialmente, neste aspecto, ao desenvolvimento do meio-dinheiro e ao estabelecimento do meio-poder organizado pelo Estado.

Aqui Habermas solidifica a sua contribuição à Teoria Crítica, tão promovida já pelos fundadores da Escola de Frankfurt.

Ele assevera, criticamente, que a intervenção e a expansão do setor público/do Estado não respondem apenas ao programa de uma política de Estado, mas, antes, visam garantir as condições para a expansão do mercado.

Ainda, na medida em que o capitalismo é incapaz de resolver todos os problemas que ele suscita, o estado social fica tentando de tudo para adiar a crise, reorientando a política ou tentando absorvê-la na administração e burocratização, o que ocorre também na educação institucionalizada, no nosso caso, na Universidade (como já visto em análises de conjuntura no capítulo um).

Tal reorientação da coordenação da ação, que passa da linguagem para meios de controle, faz com que a interação seja desligada dos contextos do mundo da vida. Meios como o dinheiro e o poder se assentam sobre vinculações motivadas empiricamente; codificam uma forma teleológica de tratar quantidades de valores calculáveis, tornando possível uma influência estratégica generalizada nas decisões de outros participantes da interação, passando ao largo dos processos de formação linguística do consenso. À medida que simplificam a comunicação linguística e a substituem por uma generalização simbólica de prejuízos e ressarcimentos, o contexto do mundo da vida, em que os processos de entendimento estão inseridos, é desvalorizado em benefício de interações controladas por meios, e como consequência, a coordenação das ações não necessita mais do mundo da vida. (Habermas, 2012 b, p. 330).

No sistema econômico capitalista, Habermas observa uma primeira esfera de integração social que, historicamente, no processo de institucionalização dos meios de comunicação não linguísticos, deriva do mundo da vida e se estabelece como um subsistema livre de normas. Com a generalização do “dinheiro” como um meio de troca universal surge, pela primeira vez, a possibilidade de organizar a produção material - que repercute na vida social - em um sistema de ação autônomo, capaz de controlar tanto o recrutamento da força de trabalho quanto o intercâmbio de mercadorias.

O Estado, sob as condições de legitimidade viabilizadas pela “pseudo-democracia” de massa, imprime na modernidade capitalista um caráter distintivo, qual seja, enquanto o papel do

trabalhador é normalizado, o do consumidor é redimensionado. E se as distinções baseadas nas relações entre o sistema e o mundo da vida, também, forem aumentando, não se poderá nem mais viabilizar o equilíbrio que hoje ainda se apregoa ser possível entre o “cidadão” e o “cliente”, afinal, evidencia-se cada vez mais que, através do consumo, o papel do cidadão tende a ser neutralizado.

De forma semelhante, conforme Habermas, no processo de estabelecimento da economia capitalista uma esfera de integração social é organizada de maneira racional de acordo com fins, logo, não mais unida e interconectada comunicativamente.

A atividade orientada por fins se emancipa dos contextos normativos. No âmbito da cooperação social guiada por tarefas, o agir orientado pelo êxito permanecerá vinculado a normas de ação e inserido no agir comunicativo. Porém, quando o meio “dinheiro” se institucionaliza juridicamente, o agir orientado pelo sucesso e controlado por cálculos egocêntricos do lucro se desliga do agir orientado pelo entendimento. E esse agir estratégico, desligado do mecanismo do entendimento, torna-se o padrão para a abordagem metódica de uma natureza objetivada cientificamente. (Habermas, 2012b, p. 354).

No processo de constituição destes sistemas de integração, tornados quase que autônomos, a força do mundo comum se enfraquece na medida em que deixa de ser um ambiente livre para processos de relações sociais e para a prática de entendimento entre as pessoas, acabando por ceder espaço às obsessões “finalista/utilitaristas”.

O sistema econômico, administrativo e burocrático surge e propaga-se como uma lógica que não apenas condiciona as relações sociais por meios como dinheiro e poder, mas também acaba por entranhar-se na esfera da opinião pública e da formação da vontade política (e da cultura científica também) manipulando-as em seu benefício. Em termos categóricos, Habermas sustenta que a lógica do sistema avança e termina colonizando o mundo da vida, transformando-o em mero meio em vista do fim econômico.

Em todo caso, a tese da perda da liberdade é mais plausível se considerarmos a burocratização como um sinal de um novo

nível de diferenciação sistêmica. À medida que os meios de dinheiro e do poder permitem aos subsistemas da economia e do Estado se diferenciar de um sistema institucionalmente inserido no horizonte do mundo da vida, surgem áreas de interação formalmente organizadas - cuja integração não ocorre mais pelo mecanismo de entendimento intersubjetivo - que se dissociam do mundo da vida e que se transformam numa espécie de socialidade sem normas. (Habermas, 2012b, p. 556).

Neste caminhar, Habermas busca analisar a crise da modernidade através da ideia destas duas esferas, histórica e coletivamente constituídas, mas diferentes em sua essência. Enquanto mundo da vida aparece como um espaço no qual os contextos das relações sociais são criados e renovados através da capacidade de entendimento linguístico, no sistema emerge uma dimensão na qual estes contextos são produzidos iludindo os indivíduos, isto é, através da orientação racional dos meios, dinheiro e poder, somente o que é útil para o “sonho encantado imaginário” do indivíduo solitário é alimentado. Habermas alude, com essas ideias, às novas dificuldades que são expressas a partir da seguinte problematização:

O elemento social não é absorvido como tal por sistemas organizados de ação, mas é dividido em contextos de ação constituídos em termos do mundo da vida e contextos de ação neutralizados perante os do mundo da vida. Os primeiros são estruturados comunicativamente, os últimos formalmente organizados. Porém, eles não se encontram numa relação hierárquica, em que o nível da interação estaria acima do nível da organização; eles se contrapõem simplesmente como dois campos de ação, a saber: a ação integrada sistematicamente e a ação integrada socialmente. (Habermas, 2012b, p. 559).

A diferenciação de contextos de ação comunicativamente integrados sugere a possibilidade de independência do mundo da vida em relação às práticas de domínio e dos processos de poder. Assim, o conceito mundo da vida aparece não apenas como uma derivação da explicação teórico-evolutiva, com a qual Habermas descreve o desdobramento que acompanha o surgimento

das sociedades modernas, mas, também, como um aspecto terminológico que alude a uma forma de integração social distinta da integração com base no sistema.

Na Introdução (2012a, XXIV) do *tomo* I da Teoria do Agir Comunicativo, Siebeneichler aponta este “dualismo integrativo”, que gera as patologias sociais ou as abstrações reais ou comunicações sistematicamente distorcidas como sendo a grande questão a qual Habermas busca responder através de sua teoria. Conforme Siebeneichler, enquanto Horkheimer e Adorno criticavam os processos de modernização da sociedade capitalista como desvio ou descarrilamento, resultando na crítica da razão instrumental, Habermas passa a analisar a racionalidade da integração sistêmica, definida por ele como razão funcionalista, que se torna cada vez mais independente das relações sociais, ou seja, da intersubjetividade comunicativa.

Já com o termo integração social Habermas parece identificar uma forma de coordenação das relações e ações orientadas para o entendimento entre as pessoas. No outro extremo, o conceito de integração sistêmica nos faz pensar apenas em formas de coordenação de relações e ações orientadas para o êxito/o útil.

Neste caminho conceitual, convém lembrar que a proposta habermasiana de mundo comum assume o caráter de um contexto de comunicação em rede, baseada nos processos de entendimento comunicativo entre as pessoas na sociedade. Já do contrário, os processos solitários de acordo com fins parece se desprender de qualquer processo de entendimento solidário entre as pessoas.

A coordenação da ação é percebida somente a partir da perspectiva do domínio da integração sistêmica ou como meio instrumental, voltado especialmente à reprodução material. Enquanto, do contrário, os movimentos de integração social do mundo da vida são observados como contextos, de ação, intersubjetivos que acabam fomentando também, a reprodução simbólica, em um fluxo que pulsa comunicativamente no mundo comum.

Entretanto, percebendo o desenvolvimento da modernidade como um dualismo interno entre sistema e do mundo da vida, Habermas explica que a patologia da sociedade moderna e pós-moderna reside na penetração de diretivas sistêmicas nas relações intersubjetivo-comunicativas cotidianas:

Entretanto, no final de tudo, mecanismos sistêmicos reprimem formas de integração social, também em áreas nas quais a coordenação consensual da ação não pode mais ser substituída, ou seja, nas quais está em jogo a reprodução simbólica do mundo da vida. A partir daí, a mediatização do mundo da vida se transforma em colonização. (Habermas, 2012 b, p. 355).

Esta conclusão é semelhante com a de Adorno e Horkheimer apresentada na *Dialética do Esclarecimento* (1947). Entretanto, a especificidade da análise de Habermas está em “intuir” que a racionalidade comunicativa sendo intersubjetiva, também é viva e real, pulsando no “humano sendo humanidade”, processo também de resistência ao sistema e à racionalidade teleológica/funcionalista.

Habermas ainda distingue entre integração sistêmica e integração social, baseado nos diferentes mecanismos de coordenação das ações (integração social através das orientações intersubjetivas, ou melhor, de entendimento comunicativo; integração sistêmica através da conexão funcional entre os indivíduos), estas que também podem ser analisadas e interpretadas no nível evolutivo-histórico da sociedade moderna.

2.3.5 Tipos de “coordenação das ações (e relações) em sociedade”

Podemos dizer que Habermas distingue os diferentes tipos de coordenação das ações em sociedade com base no fato de que os participantes assumem uma orientação para o sucesso e/ou para a influência ou para o entendimento intersubjetivo. Os atores sabem, intuitivamente, quando o seu posicionamento numa interação está voltado para influenciar e colocar pressão sobre os outros ou quando visa a participação em um processo de entendimento.

Habermas acredita que conforme a direção/o “norte” na qual a linguagem é “movimentada” - como um mero meio para atingir ou para influenciar fins ou, por processos em que a linguagem é orientada para o entendimento entre - também indica em que direção se desenvolverá a vida social.

Já desde Aristóteles, o conceito de intenções e atividades racionais-teleológicas está no foco da teoria filosófica. O indivíduo realiza um propósito ou causa a ocorrência de um estado desejado escolhendo os meios, os quais, na situação dada, prometem sucesso se aplicados de maneira apropriada. A centralidade está no motivo racional, entre cursos alternativos de ação e relação, orientador de um propósito, guiado ainda com base em uma interpretação da situação.

Isto posto, passamos aos modelos propostos por Habermas: o modelo de ação teleológica é expandido para modelo de ação estratégia, onde a intenção do sucesso do agente pode depender das decisões de, pelo menos, um outro indivíduo em uma meta. Assim orientado, o indivíduo agirá e interagirá em um sentido “utilitário”; então, considera-se que o indivíduo escolhe e calcula os meios e propósitos com vistas a maximizar a expectativa finalista da utilidade.

O conceito de agir regulado por normas não se refere ao comportamento de um indivíduo em função de um princípio solitário, que já encontra em seu ambiente outros indivíduos, mas refere-se, a membros de um grupo social que orientam suas ações com base em valores comuns, podendo expressar um acordo existente em um grupo social. Todos os membros de um grupo, para os quais uma determinada regra se aplica, esperam mutuamente a implementação - ou omissão por parte de alguns membros - das normas prescritas de tempos em tempos.

O norte de ação dramática não se refere, primeiramente, a um único indivíduo ou a um membro de um grupo social, mas a participantes da ação comunicativa que criam um para o outro um público diante do qual se representam. O ator evoca em seu

público uma imagem específica, uma impressão de si revelando sua subjetividade mais ou menos retratada. Cada ator pode controlar o acesso do público à esfera das suas intenções, ideias, atitudes, desejos, sentimentos, etc., aos quais só ele tem um acesso privilegiado. O conceito central da auto-representação, não significa um comportamento expressivo espontâneo, mas a estilização do evento na proposição de experiências dependentes do público. Este modelo de ação serve principalmente às descrições de relações fenomenologicamente orientadas.

E, enfim, o norte da ação comunicativa refere-se à ação comunicativa de, pelo menos, dois sujeitos capazes de linguagem e de ação, que (com meios verbais ou não verbais) estabelecem uma relação e/ou ação intersubjetiva. Os atores, que são sujeitos capazes/imputáveis procuram “entender-se” a fim de coordenarem de forma consensuada seus processos comunicativos. Neste modelo de relação social, a linguagem assume um lugar proeminente.

Ou ainda, em outros termos, as relações norteadas teleológica, e estrategicamente pressupõem ações comunicativas entre um indivíduo - ou vários indivíduos - e um mundo de estados factuais existentes, isto é, pressupõem apenas um mundo objetivo, onde a totalidade dos estados de fato pode ser produzida por uma intervenção orientada.

Já as relações regulamentadas por normas requerem ações comunicativas entre indivíduos e um mundo objetivo, tendo por referência dois mundos, que pertencem ao indivíduo como um assunto que desempenha as funções, assim como outros indivíduos que podem estabelecer entre eles relações reguladas de forma normativa. Um mundo social é composto de um ambiente regulatório que determina quais ações são válidas. E todos os indivíduos, para quem vão as regras correspondentes (aceitas por eles como válidas), pertencem ao mesmo mundo social.

A orientação da ação dramatúrgica, também, pressupõe ações comunicativas com o mundo subjetivo. Este modo não apresenta um estatuto teórico satisfatório. Os princípios que

dela derivam são de natureza dramática. Ou, como assevera Habermas, é a maneira pela qual um indivíduo, em situações normais de trabalho, apresenta a si mesmo e suas ações aos outros, a maneira como ele orienta e controla as impressões que eles fazem dele, e o tipo de coisas que ele pode ou não pode fazer enquanto ele joga sua representação. Neste modelo há deficiências óbvias, como por exemplo, que o palco tem ficções, aprendidas antes, já a vida hodierna tem coisas reais e não, sempre, bem aprendidas anteriormente.

E o norte das ações comunicativas pressupõe processos/movimentos entre os sujeitos e os três mundos: subjetivo, social e objetivo. Em comparação com outros modelos, a compreensão linguística desempenha um papel proeminente enquanto um processo orientador e coordenador dos movimentos intersubjetivos vivos e em constante fluxo no mundo social.

No modelo da racionalidade comunicativa a linguagem é tomada como processo em que os falantes e ouvintes, do horizonte de seu mundo vital pré-interpretado, se referem, simultaneamente, a algo no mundo objetivo, social e subjetivo para lidar com definições comuns da situação. Aqui, conforme Habermas, o falante e o ouvinte usam o sistema de referência dos três mundos como uma estrutura interpretativa dentro da qual eles elaboram definições comuns de sua situação de ação comunicativa.

2.4 A solidificação da Teoria do Agir Comunicativo: algumas obras posteriores

Habermas prosseguiu seu caminho crítico reflexivo em busca de mais argumentos para sua teoria social e sua fundamentação racional argumentativa, tendo sempre por norte as três pretensões fundamentais: desenvolver um conceito de racionalidade para além dos postulados subjetivistas e individualistas da moderna teoria social e filosófica; elaborar uma nova concepção de sociedade em dois níveis, integrando os paradigmas de mundo da vida e sistemas;

e, finalmente, desenvolver uma teoria crítica da modernidade, procurando as respostas necessárias para solidificar seu projeto original.

Assim, tentando acompanhar o percurso teórico de Habermas, de extraordinário fôlego argumentativo, seguimos no seu caminho reflexivo, ora com os legados de saber já validados, ora com companheiros pensadores, ora com críticos que requereram seu entendimento e a sua devida contra-argumentação.

O primeiro livro, posterior à obra magna, é *Consciência Moral e Agir Comunicativo* (1983). Apesar de suas fontes diversas (os dois primeiros ensaios são transcrições de conferências proferidas por Habermas em diferentes ocasiões), os quatro ensaios que compõem este volume constituem uma unidade de conteúdo. No primeiro, ele elabora a tese para uma divisão do trabalho entre pesquisa empírica e filosófica, encorajada pelo exemplo da epistemologia genética de Piaget. No segundo ensaio, a teoria da moralidade de Kohlberg serve como modelo para Habermas esclarecer a interpretação de explicações e reconstruções causais baseadas em hipóteses. O terceiro trabalho, escrito por ocasião de uma homenagem a Karl-Otto Apel, visa entabular a proposta da ética discursiva. O último é uma contribuição para a divisão do trabalho, levantada a partir do pressuposto de que o desenvolvimento de uma ética discursiva não é uma tarefa autossuficiente.

Enfim, Habermas procura demonstrar a utilidade e a pertinência da sua teoria central, qual seja, da racionalidade comunicativa, referindo-a aos aspectos morais da vida social. Trata-se, então, de uma tentativa de explorar os aspectos morais da vida social a partir da intersubjetividade comunicativa. Mais adiante isto resultará em seu projeto de construção de uma teoria ética discursiva.

No próximo escrito/livro, de 1983, *O Discurso Filosófico da Modernidade*, Habermas, em doze capítulos, busca fazer uma crítica da modernidade e, em nossa opinião, há três objetivos principais: Primeiro, voltar à história da discussão filosófica

sobre modernidade para reconstruir as encruzilhadas em que a autocompreensão do mundo moderno foi articulada; segundo, mostrar o verdadeiro caráter das correntes, que hoje se atribuem uma posição transcendente, em relação ao pensamento moderno; e, em terceiro lugar, expor o meio no qual hoje é possível explicitar o conteúdo normativo do projeto inacabado e não ultrapassado que a modernidade representa.

Em 1984, Habermas publica *Estudos Preliminares e Complementos à Teoria do Agir Comunicativo*. Este escrito pode até ser considerado um adendo à Teoria da Ação Comunicativa, pois segue no trajeto de uma teoria social, mas, também tem argumentos para resolver problemas filosóficos: contribui para mais esclarecimentos sobre a teoria do significado; segue em direção da reconstrução, a partir da validade do discurso, de um conceito ampliado da razão; finalmente, sua tese central adquire maiores impulsos críticos que emanaram a partir de Humboldt e da filosofia da linguagem.

No ano de 1987, Habermas profere uma conferência no Instituto Alemão de Lisboa, conferência publicada na *Revista di Educação*, em Lisboa/Portugal, com o título – *A Ideia de Universidade: Processos de Aprendizagem*. Esta publicação interconecta, diretamente, a tese central dele – da ação comunicativa - com a nossa temática de pesquisa (ver capítulo III).

O próximo escrito publicado (1988) é *Pensamento Pós-Metafísico*. Podemos dizer que as três primeiras contribuições são reações às novas tentativas de retorno a formas metafísicas de pensamento. Elas defendem um conceito cético, porém, não derrotista, de razão. Já os três ensaios seguintes focam uma guinada pragmática no âmbito da análise da linguagem, onde o nosso filósofo desenvolve o conceito de racionalidade comunicativa no contexto de teorias atuais do significado e da interação comunicativa. A sétima parte trata do mesmo tema, porém, com um afastamento maior, ou seja, no âmbito da controvérsia com as variantes contextualistas de uma crítica da razão que predomina atualmente. Nos dois últimos artigos encontram-se duas linhas argumentativas, quais

sejam: o problema da “indizibilidade” do individual e a questão problematizadora em relação aos textos filosóficos que, apesar de seu caráter retórico, não se transformam em literatura.

Em 1991, Habermas edita a obra *Textos e Contextos*. Nesta obra ele agrupa os trabalhos coletados em cinco partes. Nos dois primeiros, fala-se de metafísica e pós-metafísica. Primeiramente sobre Husserl, ou seja, a grande tentativa contemporânea de renovar (no contexto de uma radicalização da transcendental filosofia) a tradição da metafísica ocidental, de Platão ao idealismo alemão através de Descartes, o empirismo inglês e Kant. Depois, Habermas discute Peirce e acaba problematizando os programas como o de Husserl que representam tradições da filosofia da linguagem contemporânea ou crítica da filosofia moderna da consciência. A segunda parte, inclui obras em que são discutidas as posições além da metafísica e da pós-metafísica, posições que representam, respectivamente, a obra de Heidegger e a de Wittgenstein. Na terceira parte do livro aborda-se a questão do presente e do passado imediato da crítica neo-hegeliana da religião e da metafísica. E, finalmente, nos próximos dois itens, quarta e quinta parte do livro, consistem numa reflexão crítica que trata em termos históricos, da temática da natureza, da estrutura e do desenvolvimento dos meios de comunicação.

Ainda nesta obra, Habermas analisa, seguindo seu caminho crítico reflexivo, como oito teóricos, dentre eles Peirce, Heidegger e Wittgenstein, estão marcados de um modo particular por seus contextos históricos. O nosso filósofo se propõe o desafio de averiguar se todos os pensadores foram marcados pelos seus respectivos contextos e sobre o que significa ser marcado pelo contexto histórico.

Considerando o nosso recorte teórico, que gira em torno da racionalidade comunicativa e da linguagem como um paradigma, foco central em Habermas, mencionamos ainda a obra de 1991 *A Ética do Discurso*.

Com este escrito, Habermas continua sua pesquisa sobre

Consciência Moral e Agir Comunicativo, iniciada em 1983 no livro que leva esse título. O pano de fundo da discussão é formado, principalmente, por objeções contra noções universalistas de moralidade que remontam a Aristóteles, Hegel e ao contextualismo contemporâneo. Indo além da oposição entre um universalismo abstrato e um relativismo que se contradiz, ele procura defender a primazia da “validez” entendida, deontologicamente, acima do bom.

A Ética do Discurso pretende ser uma reformulação da teoria moral no que se refere ao problema da justificação da norma, em termos de uma teoria da comunicação linguística. Vale notar que esta ética não faz uso do imperativo categórico kantiano para a fundamentação de normas morais, mas, que seu processo está centrado na ação comunicativa: “Somente podem reivindicar validade as normas que poderiam receber a aprovação de todos os afetados, enquanto participantes de um discurso prático.” (2004, p. 25)

Somente através de um exercício intersubjetivo, no qual os participantes expressem suas pretensões de “validez”, através de argumentos, constroem-se acordos ou normas que serão válidas para todos, ao mesmo tempo em que se utiliza o princípio da universalidade “U”, que nos discursos práticos assume o papel de regra de argumentação. Nas normas válidas, os resultados e os efeitos que derivam de seu seguimento universal, devem ser aceitos por todos, sem coação alguma.

Exposto este nosso percurso - algumas vezes a passos largos - pelo caminho trilhado por Habermas e considerando a nossa temática de pesquisa, podemos afirmar, argumentativamente, que esta vasta e crítica-reflexiva teoria social/da linguagem não só favoreceu um novo paradigma filosófico como favorece, também, um novo paradigma para a educação institucionalizada, no nosso caso de pesquisa e estudos, para a Universidade.

Esta, por ser uma instituição erigida culturalmente, a partir de ações comunicativas, sobretudo a cultural científica,

precisa orientar-se pelo enfrentamento crítico de todo e qualquer tipo de razão e racionalidade, principalmente, a instrumental e a funcionalista - ao mesmo tempo em que busca se revitalizar nutrindo a razão pública e uma racionalidade ampliada (a razão procedural e a racionalidade comunicativa) - fomentando o desenvolvimento da competência comunicativa e da formação da vontade política de autores sociais que, através de atos de fala e posicionamentos responsáveis e fundamentados, procuram se “entender” com os outros participantes nos processos intersubjetivo-sociais, logo, necessariamente, sempre interativo-comunicativos.

A racionalidade comunicativa de Habermas pode tornar possível a superação dos domínios do dinheiro e do poder, ou seja, do sistema e levar à construção de processos sociais consensuados - em que as diferenças se mantêm tão-somente por justificativas de identidade própria - viabilizadores de uma construção cooperativa do mundo comum que envolve a cultura científica.

Assim sendo, a “universidade contemporânea” pode “nortear-se” a partir desta racionalidade (e da razão procedural), de tal modo que permita aos atores do seu pulsar, isto é, a toda comunidade acadêmica, agir comunicativamente e de forma mais crítica e reflexiva, fazendo a “seiva cultural” circular em seu “corpo institucional” e na vida que pulsa intersubjetiva e comunicativamente, dentro e fora dela.

Se pretendermos superar a concepção técnico-profissionalizante, que tomou a Universidade e as ciências, ocasionando o atrofiamento nos fluxos dos legados culturais, científicos e históricos, devemos pensar cooperativamente (racionalidade intersubjetiva-comunicativa) sobre o tipo de racionalidade e linguagem que está sendo potencializada em seus contextos e programas formativos, na defesa de sua validade social, cultural e política e se isto é fruto - e ao mesmo tempo nutre - do mundo da vida social ou está subjugada ao sistema, fadado à razão funcionalista e à instrumental.

Enfim, a nossa hermenêutica está posta à “mesa comum”.

Se a perspectiva da ação comunicativa, como processo de busca e construção cooperativa (e não como um meio para alcançar um fim, mesmo que seja o do entendimento), fizer sentido intersubjetivamente – mesmo que provisoriamente – logo, indicando para a validade sociocultural (bem diferente da exclusivista busca pelas “verdades universalizáveis”), já nos daremos por satisfeitos.

Afinal, nossa pretensão não é nenhum novo paradigma, mas apenas, a partir do legado crítico-reflexivo habermasiano, problematizar construtivamente os “sentidos e as linguagens” que pulsam e que atravessam a educação institucionalizada, as ciências, enfim, a Universidade.

Capítulo 3

UNIVERSIDADE PÚBLICA E A RACIONALIDADE COMUNICATIVA

Mas os processos de aprendizagem universitária, não só mantêm a sua interação como a economia e a administração, como também continuam em estreita ligação com as funções de reprodução do mundo da vida. Para lá de prepararem para a carreira académica, a prática que propiciam de uma forma de pensamento científico (isto é de uma atitude hipotética face a fatos e normas) permite-lhes dar o seu contributo para o processo geral de socialização; para lá do saber especializado, contribuem para a formação crítica intelectual, com as suas leituras fundamentadas dos acontecimentos atuais e as suas tomadas de posição político-objetivas; para lá da reflexão sobre métodos e fundamentos, contribuem, com as ciências humanas, para uma continuidade hermenêutica das tradições, e com as teorias da ciência, da moral e da arte e literatura para a formação de uma consciência própria das ciências no âmbito geral da cultura. E é ainda a forma universitária de organização dos processos de aprendizagem científicos que permite que as disciplinas especializadas, para além de preencherem estas diversas funções, simultaneamente se enraizem no mundo da vida (Habermas, 1993b, p. 127).

Como visto no capítulo anterior, a racionalidade comunicativa pode ser apontada como sendo a grande “intuição” de Jürgen Habermas. Para ele a humanidade assegura e nutre a sua existência tanto subjetivamente como intersubjetivamente, logo, o humano é um ser social e de cultura (lugar da educação institucionalizada/da Universidade), mas também, um ser que se constitui enquanto indivíduo/uma personalidade, sempre imerso em sua origem natural-animal e em um contexto ampliado-coletivo. Contexto que o conduz à

inevitável sociabilidade, empurrando-o sempre à relação com outros, relação necessariamente interativo-comunicativa. Esta é a “intuição magna” de Habermas: que é nos relacionamentos entre as pessoas, logo, pela ação comunicativa que a razão humana flui, aflorando e “sendo” a própria vida da sociedade.

O “sendo”, da vida em sociedade, flui em movimentos comunicativos entre as pessoas, logo podemos considerá-lo como elemento estruturante que é forma, formado e formador do/no mundo comum. Com essa “intuição”, Habermas caminha para a mudança de paradigma que lhe permitirá superar o paradigma da consciência (da razão subjetiva) e buscar um sentido validado intersubjetivamente, o que o leva ao paradigma da linguagem (da racionalidade comunicativa), e caminhando por este caminho, ora sozinho ora acompanhado, desenvolve-se uma nova/outra forma de conceber o mundo social e o humano, resultando em: sentidos, razões, linguagens, teorias e práticas inovadoras e ressignificadoras para o próprio ser humano no mundo da vida, mas, também, para o conhecimento/as ciências¹/a Universidade.

3.1 Habermas e a ideia da universidade: processos de aprendizagem

Num texto específico sobre a Universidade, resultante de uma conferência no Instituto Alemão em Lisboa, no dia 30.03.1987, Habermas, apesar de usar o conceito de “ideia”, ele aborda um sentido de Universidade que é extraído do histórico concreto de eventos de um povo, o qual busca, continuamente, por avanços/progressos culturais. É uma ideia que está profundamente enraizada no contexto da luta por “reformas” dentro da Universidade

1 Neste sentido assevera Chauí: “Em suma, estamos propondo aqui algo muito simples: que o argumento e a proposta de modernização – no caso da ciência e da tecnologia – explicitem seus pressupostos sociais e políticos, em lugar de se apresentarem como absolutos, em lugar de apresentarem a superfície empírica da sociedade sob o manto de conceitos supostamente rigorosos, em lugar de operar o deslizamento tácito daquilo que aparece para aquilo que é e deste para aquilo que deve ser. (2001, p.105)

no cenário da sociedade alemã.

Ele acredita, firmemente, na importância da contribuição da Universidade para o crescimento cultural e econômico de seu país, bem como para a autocompreensão de seu povo. Habermas vê nas estruturas, práticas e processos inerentes à Universidade um espaço aberto, promissor para a integração social e, assim, não contrapõe a cultura com o progresso econômico.

Apesar da pluralidade de cosmovisões e de interesses particulares se proliferarem e competirem por atenção e poder, ele considera a Universidade como uma “Ágora”, que proporciona um contexto mais participativo, onde as pessoas podem discutir e aspirar por processos de entendimento, cooperativos e intersubjetivos.

Prevendo o perigo, iminente, da forma unilateral de racionalidade (instrumental) sendo potencializada na Universidade e na tendência crescente da fragmentação de suas várias funções, uma vez mantidas como unidade, ele tomou para si a responsabilidade de ser um dos defensores ativos da democratização da Universidade e sua estreita afinidade com o mundo da vida. Opondo-se tanto ao idealismo quanto a tendências conservadoras, bem como à postura apolítica de “reformas”, Habermas zela pela ação comunicativa também na academia, esta inserida na sociedade e em seus movimentos históricos.

Habermas luta em duas frentes na sua crítica à “reforma” universitária e aos reformadores: uma frente consiste nos mandarins de uma perspectiva conservadora que defendem a ideia clássica de uma ideia de Universidade unificadora. Como inimigos da modernidade, eles parecem se apegar a visões ultrapassadas da sociedade e das Instituições. Isso leva Habermas a outra frente, ou seja, aderir a algumas das visões funcionalistas, mas, ele certamente não concorda com o funcionalismo generalizado, que considera tanto o ensino superior quanto a pesquisa em função de imposições externas.

Para clarificar a complexidade das articulações entre a universidade e o “mundo da vida”, proponho-me libertar o

cerne da ideia da universidade de uma série de “casas” que o envolvem e que foram simplificando excessivamente aquela ideia. Começo por retomar a ideia clássica de Schelling, Humboldt e Schleiermacher, para depois me debruçar sobre as três variantes da sua renovação, com Jaspers, Schelsky e os reformadores da SDS. (Habermas, 1993b, p. 114).

Na frente contra reformistas conservadores como Karl Jaspers e Helmut Schelsky, Habermas levanta uma crítica referente à ideia de uma Universidade como força unificadora, o que ele considera estar baseado em uma sociologia idealista. A Universidade não é exemplar de uma forma de vida que deve permear a sociedade como um todo. As Instituições, afirma Habermas, já não encarnam a ideia que lhes é inerente, no caso “a ideia da universidade - desde de Humboldt - remete para os princípios culturais segundo os quais se constituem todas as configurações do espírito objetivo” (1993b, p. 112). Aqueles que vinculam organizações a ideias devem restringir seu alcance operacional ao horizonte, comparativamente, estreito do mundo da vida, compartilhado por seus membros.

Para combater essa visão desatualizada, a Universidade é inicialmente chamada de subsistema funcionalmente específico de uma sociedade, altamente diferenciada. Habermas critica a capacidade funcional de tais instituições, dependentes precisamente de um distanciamento entre as motivações dos seus membros e os objetivos e as funções da organização.

Teria a universidade que deixar, cair, como um invólucro vazio, nessa sua caminhada para a especialização funcional adentro de um sistema científico em diferenciação acelerada, aquilo a que em tempos chamara sua ideia? Ou será que a forma universitária dos processos de aprendizagem científica, organizados depende ainda hoje, de um feixe convergente de funções que não exige necessariamente um modelo dominante mas, com certeza, uma certa comunhão na imagem que de si projetam os membros da universidade – que o mesmo é dizer um resto de consciência corporativa? (Habermas, 1993b, p. 114).

Habermas considera que o feixe convergente de funções é o que enraíza a Universidade no mundo da vida. Entretanto,

ele questiona as condições artificiais com que os “movimentos” gerais da socialização, da transmissão de saberes e da formação da vontade de integração social são tratados na Universidade e que, demasiadamente, reduz os processos de ensino-aprendizagem em programas de obtenção de conhecimentos objetivos.

Referindo-se ao modelo humboldtiano, Habermas questiona a simplificação, excessiva, entre os processos de aprendizagem científica e as formas de vida das sociedades modernas, sugerindo a necessidade de diferenciação entre a ciência e as formas de vida da sociedade moderna.

A unidade das ciências precisa de diferenciação por causa da distinção interna entre filosofia e as ciências empíricas, que se avolumou desde os meados do século XIX, e em que a filosofia perdeu seu monopólio na interpretação do todo cultural. Em segundo lugar, essa unidade deve ser diferenciada porque a ciência se transformou em uma força produtiva da sociedade industrial, especialmente as ciências naturais que têm sido reduzidas a uma função técnica-operacional, afastando-se sempre mais de uma visão ampliada, histórica e culturalmente construída, ou seja, isolando-se sempre mais do mundo da vida, logo, da “validade social” e enveredando pelo caminho da “artificialização”.

Mas para o mentor do Paradigma da Linguagem, a Ciência ainda é uma atividade do mundo comum por depender sempre da linguagem e fluir enquanto atividade comunicativa. Habermas afirma que a atividade de busca cooperativa da verdade “nor-teia” uma argumentação pública, o que inviabiliza a colonização completa do conhecimento.

A ideia humboldtiana de Universidade apontava para três processos idealizados em relação à institucionalização das ciências, quais sejam: “a unidade de ensino e investigação, a unidade da ciência e da cultura geral e a unidade da ciência com o esclarecimento crítico” (Habermas, 1993b, p. 117).

Como já foi dito, Habermas vê a necessidade de diferenciação dessas unidades em vista do desenvolvimento

moderno: em primeiro lugar, a unidade da investigação e do ensino precisa de diferenciação devido a um mercado de trabalho diferenciado que exige funcionários altamente qualificados; em segundo lugar, a unidade da ciência com a cultura geral precisa de diferenciação porque a estrutura institucional foi construída em funções burocráticas especializadas e não na educação geral; em terceiro lugar, a unidade da ciência com o esclarecimento precisa de diferenciação por causa da diferenciação social entre as elites, academicamente, “capacitadas” e a educação popular. Ainda sobre a unidade da ciência com o esclarecimento crítico assevera Habermas (1993b, p. 119):

O certo é que desde o princípio não ficou claro como iria conciliar-se a missão crítico-emancipatória com a abstinência política, que era afinal o preço que a universidade tinha de pagar pela organização estatal da sua liberdade. Estes pressupostos institucionais para a implementação da ideia fundadora da universidade alemã, ou nunca estiveram verdadeiramente presentes, ou se revelaram, ao longo do século XIX, cada vez menos concretizáveis na prática.

Isto posto, Habermas acaba se filiando às considerações - menos idealistas - de Schelsky, que propõe substituir a Filosofia por uma Teoria das Ciências, de autorreflexão científica capaz de fazer as conexões com o mundo da vida, com a cultura como um todo, com os processos gerais de socialização, com a continuação das tradições e o esclarecimento político da esfera pública e não apenas voltado para a aplicação de dados científicos:

Eu tinha, como Schelsky, a esperança de que, a este nível de autorreflexão crítico-científica, se pudesse clarificar, a partir de si próprias, as relações dos processos de investigação com o mundo da vida - e não apenas as relações os processos de aplicação prática de informação científica, mas sobretudo as relações com a totalidade cultural, como os processos gerais de socialização, a continuidade das tradições e o esclarecimento político do espaço público. (Habermas, 1993b, p. 123).

Para Habermas, as Universidades ainda estão enraizadas no mundo da vida através do agrupamento de suas diferentes funções sob um mesmo teto. A consciência de que numa mesma

instituição, o processo de aquisição do conhecimento científico está entrelaçado não só com o desenvolvimento técnico e a preparação profissional dos acadêmicos, mas, também, com educação geral, a transmissão da cultura e do esclarecimento público e cooperativo, nutrindo a esfera político-intersubjetiva, situando a Universidade no aqui e agora.

Diversas funções são assumidas por diferentes grupos de pessoas em diferentes lugares institucionais e com diversos pesos relativos. A consciência corporativa dilui-se assim na consciência intersubjetivamente partilhada de que uns fazem coisas diferentes dos outros, mas que, todos juntos, fazem de uma forma ou de outra forma trabalho científico, preenchendo não uma função, mas um feixe de funções convergentes. (Habermas, 1993b, p. 127).

Embora o conhecimento científico e os processos de aprendizagem acadêmica tornarem-se fortemente especializados, para Habermas eles ainda estão conectados e dependentes das ações comunicativas entre as pessoas e/ou, entre diferentes gerações, formando um ambiente diferenciado e internamente complexo, que inclui a preparação de futuros cientistas, a capacitação para as profissões, a participação em processos de educação geral e a compreensão e formação da consciência coletiva e da vontade política dos acadêmicos que também são cidadãos.

Habermas faz uma virada significativa, fazendo da linguagem a “via” que mantém a ideia de Universidade sempre viva, mesmo em uma sociedade altamente diferenciada. É a ação comunicativa que fundamenta e nutre a intersubjetividade e o entendimento também dentro do mundo diferenciado da Universidade.

Ele acredita, firmemente, que somente quando toda comunidade acadêmica reconhecer os potenciais duradouros das formas comunicativas vivas dentro das suas estruturas, práticas e processos, podem-se realizar suas várias funções em conjunto e suportar os desafios dos tempos modernos.

O princípio primeiro de todo o esforço voltado para o conhecimento é o da comunicação; e, dada a impossibilidade de produzir seja o que for, ainda que só para nós próprios, sem

linguagem; a própria natureza formulou de forma inequívoca esse princípio [...] porque acredito verdadeiramente que são as formas comunicativas da argumentação científica que afinal permitem dar coesão e unidade aos processos de aprendizagem universitária nas suas diversas funções. (Habermas, 1993b, p. 128).

Ainda remetendo-se à ideia de Scheleiermacher, de que “é uma ilusão oca pensar-se que um indivíduo que se dedica à atividade científica pode viver isolado com o seu trabalho e os seus projetos”, segue Habermas:

Por mais que pareça que ele trabalha isolado na biblioteca, no escritório ou no laboratório, os seus processos de aprendizagem inserem-se inevitavelmente numa comunidade comunicativa e pública de investigadores. Como o projeto de cooperação na procura da verdade remete para estas estruturas de uma argumentação pública, a verdade [...] nunca se poderá transformar num mero fator de comando de um subsistema autorregulado. (Habermas, 1993b, p. 129).

Finalizando seu texto, ou melhor, sua conferência, ao descrever a estrutura da comunidade comunicativa ideal da Universidade, ele cita ainda, como exemplo, a forma discursiva do seminário, onde a relação professor-aluno se torna, completamente, diferente. Através da estrutura cooperativa, tanto o professor como os alunos aprendem interagindo com as ciências. Em um seminário, os alunos não se tornam apenas receptores passivos de conhecimentos, mas tornam-se participantes e responsáveis pelos processos de ensino-aprendizagem. E que:

Mesmo fora da universidade, os processos universitários de aprendizagem mantêm algo de sua forma universitária original. Todos eles vivem da força estimulante e produtiva de uma disputa discursiva que traz consigo a nota promissória do argumento surpreendente. As portas estão abertas, a cada momento pode surgir um novo rosto e uma ideia inesperada. (Habermas, 1993b, p. 129).

Entretanto, Habermas ainda deixou claro que, lamentavelmente, o conteúdo igualitário e universalista das formas de argumentação é exemplar apenas na atividade científica, não

podendo ser citado como exemplar no todo social.

Enfim, podemos concluir que Habermas, após uma abordagem crítica e mais realista do que idealista, deposita suas esperanças em relação à vitalidade da Universidade e das ciências nas ações comunicativa, ações, por excelência, argumentativas nesta instituição, entretanto, sempre situadas no mundo da vida. Ações que fazem a “cultura humana” pulsar e fluir, nutrindo as novas gerações. Cultura que se reencarna e, ao mesmo tempo, é “infraestrutura” de sustento - já validada histórica e coletivamente - para vida universitária.

3.2 Intuindo um sentido/uma “validez” social para a ciência

Considerando a “intuição” de Habermas e a reflexão erigida até o momento, procuraremos fundamentar também, uma outra reflexão crítica a respeito da Ciência, ou melhor, será que o fim dela é apenas a busca obsessiva “Da Verdade”, ou será que a sua “validez” se dá muito mais pelos processos/movimentos comunicativos, de entendimento entre as pessoas?

Como visto em A Ideia da Universidade de Habermas, o “sentido” que sustenta, vitaliza e revitaliza a Ciência são os processos cooperativos, intersubjetivos, logo, comunicativos - com base em consensos coletivo-históricos e ao mesmo tempo abertos a novos argumentos - que animam o “espírito da Universidade”, indiferente de nacionalidade ou qualquer outra especificidade.

Jürgen Habermas, de forma mais indireta² que direta, apresenta um influxo reflexivo estimulador e desafiador para caminharmos pelos caminhos/processos da instituição

2 Nadja Prestes concorda que não é possível uma aplicação direta da racionalidade comunicativa à educação, mas, que é viável e promissor uma utilização “mediada pelas ciências humanas, pela política, pelo currículo, pela administração do sistema educativo, de forma que os envolvidos no processo passem a articular ações coordenadas pelo entendimento e realizem a crítica das pretensões de validade presentes no discurso pedagógico para produzir acordos”. (1996, p. 106).

Universidade, logo, pelos sentidos, racionalidades e linguagens que a sustentam e validam (ou poderiam validar), buscando elementos e argumentos para a estruturação de um processo consensuado e público, histórico e hermenêutico.

Voltados para um debate argumentativo, que priorize o caminhar cooperativo, superando a compulsiva obsessão pelos fins a serem atingidos (obsessão da racionalidade teleológica) como, a insustentável promessa positivista das ciências analíticas e empíricas, de chegar à verdade final/imutável dos objetos e da natureza, a fim de controlá-la e manipulá-la enquanto coisa útil.

Para Habermas a modernidade—e a razão por ela gestada—não é um projeto acabado, mas incompleto. Diante da razão ocidental/moderna, atrofiada pela sua dimensão calculista/funcionalista, ele sustenta um novo/outro fundamento para a coordenação da ação do sujeito em sociedade qual seja, a do entendimento em relação a ação comunicativa, sempre intersubjetiva (também em contraproposta ao imperativo categórico kantiano, sempre subjetivo, mesmo tendo que ser universalizável pelo indivíduo).

Portanto, ele não descarta a razão ocidental/moderna, mas parte dela para compreender e ir além, sobretudo do sistema, como já visto no item 2.3.3. Sistema que também afeta a educação institucionalizada, pois a submete cada vez mais a uma estrutura especializada³ de normas administrativas e burocráticas o que, por sua vez, implica em processos pedagógicos concebidos e, concretamente, incluídos numa estrutura mais voltada para o preenchimento e a satisfação de procedimentos burocrático-normativos (dar conta do plano curricular semestral e de preencher e encerrar o diário de classe; ou, no caso dos acadêmicos, não reprovar por nota ou por faltas), do que para o processo de ensino-aprendizagem como fluxo da cultura na sociedade. Evidente que por trás disto há uma

3 Casagrande citando Habermas, aponta à esperança que pulsa: “mesmo os sistemas de ação que são altamente especializados na reprodução cultural (escola), ou na integração social (o direito), ou na socialização (família) não operam com base em distinções rígidas”, mas no solo comum de um mundo da vida intersubjetivamente partilhado e simbolicamente estruturado. (2009, p. 122).

instituição que, também, precisa administrativamente prestar contas, o que é necessário em muitos casos.

Mas a preocupação central de Habermas é muito mais sociológica do que “administrativa” e inclusive do que pedagógica, na medida em que as perguntas de fundo dele se dirigem para a necessidade de “sermos” em sociedade, isto é, ele indaga pela estrutura da ação do indivíduo em sociedade, considerando a nossa inevitável sociabilidade (vida social que inclui a instrução pública). Indagação que estendemos as ciências e a Universidade.

Seu foco de interesse está na constituição de um “ator social” – logo, sujeito capaz de agir posicionando-se conscientemente (consciência individual, mas também coletiva), o que requer o desenvolvimento (processos de ensino-aprendizagem) da racionalidade comunicativa – considerada como que o “sistema nervoso central” da vida em sociedade.

Para compreender e fundamentar argumentativamente as suas perguntas de fundo, Habermas se serve mais do conceito de racionalidade (mais intersubjetiva) do que do conceito de razão (mais subjetiva).

Transparece que para Habermas a razão ainda caminha na individualidade (sujeito – objeto), não podendo fundamentar uma relação social válida, “validade” que requer competência comunicativa, possibilitadora de entendimentos entre sujeitos, logo, de consensos em relação aos processos comunicativo-interativos, que reflitam e nutram uma consciência coletiva, logo, uma racionalidade comunicativa, sustento para ser e agir em sociedade.

Racionalidade comunicativa que se constitui numa estruturação/num processo intersubjetivo da razão, e no caso da cultura científica/da Ciência, vai além do reducionismo metodológico e experimental do saber cognitivo-instrumental como “via” única capaz de validar o conhecimento.

Afinal, Habermas tem clareza da nossa condição humana de seres racionais e de linguagem em sociedade, ou seja, precisamos viver em sociedade, o que é bem diferente de sobreviver nela

enquanto indivíduo. Aqui cabe, considerando nossa temática de pesquisa, uma provocação crítico-reflexiva: será que a Universidade não está demasiadamente voltada para a mera sobrevivência de indivíduos? Ou ainda, voltada cegamente para “nortes” impostos de fora, ou como visto no capítulo I, pelo Estado e pelo mercado/ pelo paradigma econômico?

Habermas está convencido de que a linguagem constitui-se numa racionalidade intersubjetiva, base para as relações e ações ao longo da história da humanidade; e que, para uma análise da estrutura da coordenação da ação do indivíduo em sociedade, não convém contentar-se com os fenômenos ontológicos, metafísicos, com a razão subjetiva e a consciência individualista, mas, partir dos movimentos interativos entre as pessoas, sempre linguísticos.

Ele também percebeu rapidamente que a racionalidade, coordenadora da ação dos humanos, sobressaliente na sociedade pós-moderna, é a funcionalista, ou seja, aquela que mira a utilidade, ao bem viver e ao êxito do indivíduo e, partindo do fim, articula ou cria os meios necessários, desconsiderando a validade social dos processos.

Habermas alimenta a mesma intenção dos colegas da Escola de Frankfurt, qual seja, desenvolver uma teoria crítica da sociedade capaz de estabelecer uma compreensão ampliada da sociedade humana situada no mundo da vida, superando a reificação potencializada pelo sistema. E nesta busca, ele faz fluir um processo interativo entre as ciências sociais, a história, a hermenêutica e a filosofia da linguagem, reconstruindo os fundamentos normativos e processuais da teoria crítica, tomando o caminho da racionalidade comunicativa no/do mundo da vida.

3.3 Uma outra “linguagem” possível para a Universidade

O mundo da vida (o pano de fundo do indivíduo, da sociedade, da cultura e da tradição), já é antes de nós e continuará depois de nós e, em grande medida, será com base no horizonte de

significação do mundo da vida (reprodução do mundo simbólico, sobretudo), que os processos de ensino-aprendizagem deverão se orientar, articulando “legados de saberes” sobre os quais já existem consensos, mas, sabendo sempre que, como o consenso é suscetível de problematização, o saber também o é. Aliás, no caso das tradições culturais científicas, presentes na academia, é a problematização que indica uma viva e real ação comunicativa⁴ entre estes e as novas gerações, possibilitando a revitalização e potencialização, ao mesmo tempo, da tradição e da nova geração.

Enfatizamos novamente que, para Habermas, o contraponto ao mundo da vida é o sistema. O sistema é o resultado da racionalidade funcionalista que, em suma, reduz a compreensão do mundo a um fim almejado, reificando-o. Concomitantemente ao crescimento da complexidade do sistema, o mundo da vida se racionaliza, condicionando-nos a ignorar aquele pano de fundo histórica e coletivamente já consensuado, logo, válido (ao menos até que outro consenso cooperativo o suplante).

A racionalidade funcionalista tende a reduzir o mundo da vida, fazendo dele somente mais um subsistema. Neste ínterim, será que a Universidade, também, não tem sido/está sendo reduzida a um subsistema em função do mercado/do paradigma econômico?

Qualquer análise de conjuntura revelará o poder do mercado estendendo suas exigências e sua falsa imagem de mundo a quase todas as instâncias da vida, condicionando inclusive, pela via do financiamento, as pesquisas e os avanços científicos. E os grupos que detêm o poder econômico consolidado, também, pela posse e domínio do conhecimento científico e tecnológico (que é especializado a fim de dar retorno econômico) e da rede informacional, reforçam este/o sistema que os favorece,

4 Conforme Marques (1996, p. 163), “mais que no mundo das aparências que os olhos percebem, necessita-se fundar a educação no mundo dos homens que ouvem uns aos outros, postos à escuta das vozes que os interpelam. A lógica das demonstrações, em nossa civilização visual, necessita converter-se na lógica processual da livre conversação, numa pedagogia da palavra-escuta, do acolhimento à palavra que se faz viva na interlocução”.

despreocupados com o bem comum.

A interferência do sistema no mundo da vida, que inclui os legados culturais de saberes/conhecimentos, conduz a um atrofiamento do uso público da razão, incentivando o completo abandono da razão como ação comunicativa e sem interesse algum em promover e fomentar a competência comunicativa.

A vida do todo social (que abarca a vida do indivíduo) - que deveria ser coordenada pela racionalidade comunicativa, mas que em função dos subsistemas economia/dinheiro e administração/poder acaba sendo coordenada por uma racionalidade funcionalista, estratégica e instrumental - é fragmentada e desarticulada. Habermas alerta, veementemente, sobre a intromissão dos meios sistêmicos do dinheiro e do poder nas três esferas de reprodução simbólicas: na transmissão cultural (principal sentido da Universidade), na integração social e na socialização.

As sociedades pós-industriais, regidas pelas relações de mercado, acabam por tornar o político e o jurídico dependente do econômico e estendem o “paradigma econômico” a todas as formas concretas de vida. Essa racionalização, burocratização e instrumentalização afeta inclusive a estrutura de valores sociais-culturais e, desconectando-os da tradição, promove a chamada colonização do mundo da vida pelo sistema, fragmentando-o em vários subsistemas funcionais (o que inclui a Universidade e as ciências⁵) criando um desequilíbrio.

Esses processos produzem um desconhecimento em relação ao sentido de mundo comum/de mundo intersubjetivo, o que acaba por desorientar o fluxo espontâneo-intersubjetivo de mundo da vida, rendido cada vez mais a juridicalização das interações

5 Para Chauí, (2001, p. 24), “a ciência contemporânea acredita que não contempla e nem descreve a realidade, mas a constrói intelectualmente e experimentalmente nos laboratórios. Essa visão pós-moderna da ciência como engenharia e não como conhecimento, desprezando a opacidade do real e as difíceis condições para instituir as relações entre o subjetivo e o objetivo, leva à ilusão de que os humanos realizariam, hoje, o sonho dos magos da Renascença, isto é, serem deuses porque capazes de criar a própria realidade e, agora, a própria vida.”

humanas. A este respeito ainda assevera Habermas (2012b, p. 661):

Quanto mais o lazer, a cultura, o turismo e a cura são atingidos pelas leis da economia apoiada na mercadoria e pelas definições do consumo de massa, quanto mais as estruturas da família burguesa se adaptam aos imperativos do sistema de empregos e quanto mais a escola assume concretamente a função de distribuir chances de vida e oportunidades profissionais, tanto mais as tendências de juridicalização de esferas do mundo da vida, reguladas informalmente, impõem-se em amplas frentes.

Assim, os procedimentos judiciais vão assumindo, cada vez mais, a função de legitimação do todo social, desacreditando sempre mais a validade dos processos interativo-comunicativos. Os consensos e acordos coletivos se desestabilizam e rompem-se tradições validadas “por muitos” e ao longo da história humana.

Convém, aqui, adentrar novamente nos portões da Universidade e caminhar pelos seus corredores e salas de aula e - interagindo comunicativamente com os sujeitos que fazem a vida circular por ela, transformando-a num organismo vivo também – verificar a atuação do sistema, da mercadorização⁶, da burocratização e juridicalização em seu interior e, ao mesmo tempo, provocar e nutrir diálogos públicos a este respeito.

Mesmo já visto no capítulo II, convém ressaltar que a pragmática-linguística buscada por Habermas tem como “norte” identificar, reconstruir e nutrir as condições universais da “linguagem”. “Linguagem” enquanto processo consensuado intersubjetivamente, sobre a base pressuposta de pretensões de validade reconhecidas pela comunidade, o que, por sua vez, restringe o poder do sistema regido pelo “mercado” e/ou pelo paradigma econômico. Neste ínterim, a “linguagem” tem como fundamento o próprio processo da ação comunicativa e afasta-se

6 Aqui, convém a analogia de Chauí entre supermercado e universidade: “Lê-se numa das propostas da modernização, que a universidade não é o templo do saber, mas “uma espécie de supermercado de bens simbólicos ou culturais” procurados pela classe média. [...] Quando fazemos compras num supermercado, as estantes de produtos ocultam todo o trabalho que ali se encontra. [...] pois num supermercado nada se produz, nele há circulação e distribuição de mercadorias, apenas. (2001, p. 113)

da racionalidade teleológica. O possível consenso não pode vir imposto, estrategicamente, por uma das partes, calculado sobre os possíveis posicionamentos de um ouvinte. O que foi produzido por uma influência externa ou mediante o uso do cálculo e/ou da coação, não pode constar como um processo cooperativo gestado pela racionalidade comunicativa.

A racionalidade comunicativa, ao promover a problematização discursiva⁷, logo, intersubjetiva-cooperativa - daquilo que é apresentado como imposição externa ou do sistema - cria e amplia um movimento entre a racionalidade funcionalista/teleológica, fundada no binômio meio-fim, com outras formas de racionalidade, próprias das estruturas do mundo da vida, tais como a estético-expressiva, a cognitiva e a normativa. Estas que se manifestam nas diferentes pretensões de validade (inteligibilidade, verdade, validade e veracidade), a partir do processo performativo da ação comunicativa, o que requer e, ao mesmo tempo, fomenta a competência comunicativa.

Conforme a teoria habermasiana, podemos compreender um ato de linguagem quando conhecemos o tipo de razões que um falante poderia aduzir, a fim de convencer um ouvinte, ou seja, quando se sabe o que faz o proferimento ser aceitável. Tal compreensão sustenta uma interpretação intersubjetiva, ou seja, um falante realiza uma ação comunicativa bem-sucedida quando consegue acordar com o destinatário o caminho a ser trilhado, caminho de interação pedagógica no caso da Universidade. Mediante um determinado proferimento, o emissor (professor) não apenas possibilita, mas instiga o seu destinatário (acadêmico)

7 Citando Nadja Prestes pode-se dizer que promove também: “a capacidade discursiva daqueles que aprendem; condições favoráveis a uma aprendizagem crítica do próprio conhecimento científico; inocula a semente do debate, considerando os níveis de competência epistêmica dos alunos; promove a discussão pública sobre os critérios de racionalidade subjacente às ações escolares [...]; estimula processos de abstração reflexionante [...] e, a partir daí, realiza processos de aprendizagem não só no plano cognitivo, como também no plano político e social; promove a continuidade de conhecimentos e saberes da tradição cultural que garantam esquemas interpretativos do sujeito e a identidade cultural” (PRESTES, 1996, p. 107).

a posicionar-se.

Assim, a busca de entendimento estará fundada na racionalidade comunicativa se o outro (*alter*), também ator/sujeito, aceitar a oferta que esse ato de linguagem carrega, posicionando-se com um sim ou com um não, frente a uma pretensão de validade. Tanto ego, que vincula a sua manifestação a uma pretensão de validade, como alter, que a reconhece, precisam poder fundamentar racionalmente seus posicionamentos.

A estrutura, ou melhor, a “infraestrutura” aqui presente não é a de um mero processo opinativo, mas o da realização de um processo consensuado argumentativamente sobre algo. Configura-se, dessa maneira, a linguagem como “razão procedural”, pela qual os sujeitos podem compartilhar intersubjetivamente seus posicionamentos a respeito de algo, transpondo o paradigma da consciência como apresentação/descrição de objetos, ou no caso da Universidade como mera apresentação de teorias, ou pior, apenas alguma parte das teorias. Ou ainda, a concepção das ciências/do conhecimento não apenas como dados manipuláveis e comprováveis (“A Verdade Científica”), mas também como construção histórica (ao longo do tempo) e cultural (cooperativamente), constituindo-se, assim, pela ação comunicativa com a geração em formação, num processo vivo e ampliado de “validez”.

Habermas enfatiza que, quando um falante orienta a si mesmo para o entendimento, isto é, envolve-se em ação comunicativa, seus atos ilocucionários precisam aumentar e ele precisa ser responsável por três reivindicações de validade: verdade, legitimidade normativa e veracidade/autenticidade. Somente se um falante for capaz de convencer seus ouvintes de que suas reivindicações são racionais e, assim, dignas de reconhecimento, poderá aí desenvolver-se um acordo de validade, o que vai muito além da mera apresentação de teorias (ou, geralmente apenas partes de uma), opiniões e descrição de objetos e técnicas.

A mudança pragmático-linguística é um “fundamento social” para ressignificar os pressupostos de “validez” das ciências e

de todo processo interativo pedagógico. O pano de fundo refere-se ao fato de que toda e qualquer relação *interhominis* ocorre pela via da linguagem (o que inclui a educação institucionalizada), o que coloca todos os seres humanos adultos - capazes de fala e de ação, logo de posicionar-se - como já praticantes responsáveis de uma racionalidade comunicativa.

Convém ressaltar que a racionalidade comunicativa habermasiana não é uma teoria “linguística”, mas sim uma teoria social, prática, enraizada no mundo da vida e na vida das pessoas em sociedade, ou seja, temos a estruturação de uma outra/nova racionalidade como fundamento da ação dos sujeitos em sociedade, qual seja, a razão procedural-comunicativa. Esta por sua vez é construída em torno do conceito de processo-intersubjetivo-consensuado, nas linhas já indicadas.

O pressuposto básico do qual se parte é o de que a ação *interhominis* sempre se dá na linguagem. Desse uso, natural e intersubjetivo da linguagem, o conceito de agir comunicativo depende completamente, pois é onde se faz necessário, considerando que vivemos em sociedade, um entendimento resultante dos posicionamentos dos sujeitos sempre “sendo em sociedade”, inclusive os cientistas.

Convém insistir aqui que as relações e ações focadas no resultado, ou melhor, no fim, já estão fechadas subjetivamente, não havendo possibilidade de consenso em relação a estes processos interativos o que, na verdade, nem se constitui uma ação comunicativa nos termos habermasianos, mas num movimento circular da consciência solitária e individualista.

O agir comunicativo abre um amplo campo marcado por uma consciência coletiva, pela solidariedade e pela exposição clara das intenções, permitindo, assim, ao ouvinte se posicionar, viabilizando a construção de um processo interativo livre, equilibrado e público. Enfim, estão os sujeitos à “mesa comum”, posta por eles a fim de se “alimentarem comunicativamente”. Sua sociedade está na própria partilha honesta e franca, que poderá

(deveria) resultar numa coordenação da ação a partir da consciência coletiva neles nutrida.

Entretanto, é preciso reconhecer que muitos, mesmo sentando à “mesa comum”, não conseguem agir honesta e sinceramente, ou melhor, superar a consciência subjetiva e individualista. Fenômeno e postura muito comuns, também, na Universidade, onde muitas vezes a “mesa comum” nem chega a ser posta, pois o uso privado da razão é contrário à racionalidade comunicativa, espaço por excelência da razão pública/procedural. Apenas o dogmatismo e a razão instrumental saem, muitas vezes, nutridos desta “mesa”.

O reconhecimento intersubjetivo é o fator determinante da “validez” das proposições e das condições de validade dos proferimentos. No agir comunicativo, o falar e ouvir significam sempre um processo que tem em vista o consenso possível entre dois ou mais sujeitos. Por isso, o ato de linguagem resguarda o sentido linguístico da expressão proferida e, também, o contexto social de sujeitos capazes de falar e agir. Há, portanto, um caráter individual em cada um dos atores da ação (enquanto falantes ou ouvintes que participam alternadamente) e uma base coletiva-social que possibilita reconstruir a fundamentação dos princípios de “validez” em torno das condições ideais da ação comunicativa.

A razão (instrumental), centrada no fim, focada nos seus critérios de utilidade e êxito que regulam as relações do indivíduo, que conhece e age com o mundo dos objetos possíveis ou dos estados de coisas, inviabiliza aquele processo honesto e sincero à “mesa comum”, processo que, segundo Habermas, pode ser o próprio alimento de um argumento surpreendente.

Quando entendemos o conhecimento - e a interação pedagógica - como racionalidade comunicativa, amplia-se o uso público da razão e potencializa-se a capacidade dos participantes, capazes-responsáveis pelos seus argumentos, de agirem comunicativamente, ou melhor, através de processos consensuados, satisfazendo assim, as exigências de “validez” que, por sua vez, funda

o reconhecimento intersubjetivo no movimento comunicativo, logo, no trabalho científico.

O que Humboldt dizia da convivência comunicativa entre professor e estudantes aplica-se tanto a forma ideal de seminário, como à forma normal do trabalho científico [...] Todos eles vivem da força estimulante e produtiva de uma disputa discursiva que traz consigo a “nota promissória” do argumento surpreendente. As portas estão abertas, a cada momento pode surgir um novo rosto com uma ideia inesperada. (Habermas, 1993, p. 129).

Considerando que a teoria habermasiana busca fundamentar e fundar o “entendimento entre as pessoas” como prioridade, desfocando a obsessão do paradigma da consciência por conteúdos fim, fundamenta e funda ele também que a racionalidade envolvida nestes processos de entendimento precisa ser a comunicativa.

Assim, encontramos na racionalidade comunicativa de Habermas, uma outra/nova proposta de “validez” para a educação institucionalizada, no nosso caso em estudo, da Universidade, ou melhor: potencializadora do uso público da razão e não apenas do uso privado, assim como, do uso procedural e não apenas do instrumental; fomentadora da busca pela verdade como processo de “validez” intersubjetiva, social-cultural, indo além da fundamentação metafísica, teleológica e positivista para as ciências; nutridora da ação comunicativa entre educadores e educandos, e destes com as tradições culturais de saberes, com os legados científicos⁸; fundamentadora da interação pedagógica como um processo revitalizador, tanto para a tradição quanto para as novas gerações; revitalizadora das relações, interações e ações políticas não apenas na comunidade acadêmica mas em toda sociedade, afinal, antes de mais nada, todos somos cidadãos do e no mundo da vida.

8 Segundo Chauí (2001, p.71), “seria de considerar que o diálogo dos estudantes não é conosco, mas com o pensamento, que somos mediadores desse diálogo e não seu obstáculo. Se o diálogo dos estudantes for com o saber e com a cultura corporificada nas obras, e, portanto, com a práxis cultural, a relação pedagógica revelará que o lugar do saber se encontra sempre vazio e que, por esse motivo, todos podem igualmente aspirar a ele, porque não pertence a ninguém.”

3.4 A “ação comunicativo-pedagógica” como fluxo cultural da sociedade

No percurso, também de ação comunicativa, afinal, nunca estivemos sozinhos em nossas reflexões, as perguntas norteadoras e que não param de pulsar são: como pensar a Teoria do Agir Comunicativo e a Universidade no contexto atual? De que racionalidade podemos falar? Em que linguagem podemos pensar? De que Universidade? Que contribuições reflexivas, políticas, públicas, procedurais, enfim sociais-práticas, podemos elucidar a partir dos escritos de Habermas? A racionalidade comunicativa é um paradigma possível para a ação pedagógica e para a Universidade como um todo? A Universidade poderá revitalizar-se a partir da racionalidade comunicativa?

Percebemos a necessidade da Universidade ampliar seu “sentido” e seu “norte” e sua “linguagem”: promovendo, também, a competência comunicativa daqueles que serão apresentados e inseridos na comunidade comunicativo-argumentativa-científica; nutrindo condições favoráveis a uma aprendizagem crítica do próprio conhecimento científico; que a Universidade se volte mais para dentro a partir desta base comunicativa-argumentativa, libertando-se um pouco mais dos critérios de utilidade impostos pelo sistema; incentivando e promovendo a ação comunicativo-argumentativa em sala de aula e entre toda comunidade acadêmica; oportunizando a discussão pública sobre os critérios administrativos, mas, também sobre os pedagógicos; estimulando processos de aprendizagem no plano subjetivo, mas, em igual medida no plano intersubjetivo, fluindo sempre como vida cultural da - e na - sociedade.

O modo como Habermas compreende a coordenação da ação do indivíduo na sociedade - a partir de uma racionalidade mais ampla, que considere além do elemento cognitivo-instrumental, o elemento prático-moral e o elemento estético-expressivo - é de fundamental importância para refletirmos sobre a vida da Universidade. No seu pensamento existe uma estreita correlação entre racionalidade, linguagem, processos de entendimento,

formação individual e social, com implicações estruturadoras e ressignificativos desdobramentos para a Universidade.

Aproveitando o ensejo, gostaríamos de deixar claro que os processos pedagógicos, que não se restringem a metodologias, didáticas, técnicas pedagógicas ou até ritos, não se limitam a uma forma de “fazer” na Universidade, mas, a de “ser” Universidade.

Aliás, falando em ritos, tendemos a lembrar da religião/da Igreja, afinal, enquanto revelação divina bastava/basta seguir “O caminho”, ou seja, seguir os ritos sem qualquer necessidade de perguntas ou contra-argumentos. Curiosamente parece que há mais semelhanças do que diferenças em relação às ciências/à Universidade - lembrando que na Idade Média até o fim “do caminho” era o mesmo – sobretudo, no que se refere a pouca necessidade de perguntas e contra-argumentos ou, em outras palavras, pouca possibilidade de um efetivo agir comunicativo-argumentativo.

Relembramos que Habermas, em sua “teoria comunicacional da sociedade”, fomenta uma racionalidade comunicativo-intersubjetiva, ou seja, percebeu que o paradigma da consciência (individualista-subjetiva) - absolutizado por vários teóricos, dentre eles Kant, com sua teoria do conhecimento debruçada sobre os fundamentos da razão subjetiva - não era suficiente para explicar a coordenação da ação do sujeito na sociedade.

Em várias de suas obras – como visto no capítulo II - Habermas tentou reabilitar a natureza libertadora e emancipatória da “razão intersubjetiva”. Acreditando que a modernidade é um projeto inacabado, ele introduz o conceito de racionalidade comunicativa, no lugar da razão instrumental que está centrada no fim (tese já apresentada no pensamento weberiano: ação racional com relação a fins). A racionalidade comunicativa, esta de cunho intersubjetivo e social, envolveria tanto a relação do sujeito com o mundo (reprodução do mundo comum), quanto às expressões simbólicas (reprodução do mundo simbólico).

Assim, inspirado e desafiado, Habermas buscou, através de

uma “teoria sociológica da ação” (2012a, p. XXI), fundamentar o paradigma da linguagem, ou seja, uma razão intersubjetiva, voltada para os fundamentos do mundo da vida dos humanos em sociedade. Racionalidade que concebe o sujeito como ser social/comunicativo, ou seja, considera como pano de fundo a condição coletiva/intersubjetiva das pessoas e que, a partir desta, coordenam seus planos de ação no mundo.

O indivíduo jamais é um ser solitário, pois já é concebido pela relação de outros dois, segue vivendo, comunicando-se, agindo e interagindo, inclusive, enquanto ser de aprendizagem⁹ constitui-se no coletivo, constituindo-o. Assim sendo, a Universidade justifica-se como uma criação *interhominis*, criação nutrida pela ação comunicativa; enraizada no mundo da vida, não só pelo fato de ocorrer entre vários sujeitos - como o docente, o acadêmico, a própria instituição de ensino e com os “legados de saberes” - mas, também, pelo fato da aprendizagem sempre estar inserida num mundo humano, coletivo e historicamente construído e, em movimento contínuo.

A responsabilização de todos, especialmente dos diretamente envolvidos com a educação institucionalizada, é fundamental para enfrentar a concepção reduzida/limitada e recuperar o sentido perdido, qual seja, de uma cultura e Ciência vinculada à totalidade do mundo da vida e desvelar a racionalidade comunicativa como processo em permanente movimento entre as pessoas, pulsando vida.

Trata-se, aqui, do compromisso público com o mundo comum (mundo da reprodução material e simbólica), instigando, através da linguagem e da competência comunicativo-argumentativa, a necessidade de debates e “entendimentos entre as pessoas”, buscando o sentido humano e a linguagem “cultural-

9 Para Casagrande, (2009, p. 122), é “pelo discurso e mediante a aprendizagem abre-se a possibilidade de reconstrução dos saberes culturais referentes ao mundo objetivo, tidos como técnicos e instrumentais, dos saberes sobre o mundo social entendidos como ético-políticos, e dos saberes acerca de si mesmo, autoexpressivos, estéticos e prático-morais.”

social” da Universidade.

Diferentemente de seus colegas da Escola de Frankfurt, os quais adotaram uma posição pessimista perante a razão instrumental, Habermas investe numa teoria ampla da sociedade, que engloba a razão instrumental (2012a) como necessária, mas que também precisa ser superada no sentido de não subjugar a racionalidade da ação e a racionalização social (2012b).

Mesmo que a busca original de Habermas tenha sido por uma teoria social, ou melhor, uma ciência social voltada para a ação dos sujeitos em sociedade, com “validez” intersubjetiva, ele acaba propondo a necessidade de mudança de paradigma, o que fomenta, de forma direta, os debates a respeito das teorias da educação institucionalizada.

A “razão binária sujeito – objeto”, do paradigma da consciência, voltada, unicamente, para a observação e manipulação dos objetos, deixa de ser o parâmetro exclusivo da razão, afinal, Habermas insiste na razão comunicativa¹⁰ “sujeito – sujeito” como “fundamento” para sermos em sociedade, o que, por sua vez, inclui a educação institucionalizada.

Com este outro/novo paradigma o acesso ao mundo dos fenômenos ou das coisas não se dá mais de forma direta pela consciência, mas de forma indireta através da interação entre falante e ouvinte (o que inclui as teorias escritas). Assim, ele supera o dogma das essências e da verdade universal/absoluta acessível apenas aos “indivíduos iluminados”. “As verdades” passam a ser vistas pelo viés da provisoriedade e do consenso historicamente e intersubjetivamente construído.

Este outro/novo processo de construção das verdades, em termos de ação pedagógica na Universidade, implica num outro

10 Conforme Marques, isto implica num processo de aprendizagem diferenciado, pois este está inserido, inevitavelmente, numa comunidade comunicativa e pública, na qual os homens aprendem uns com os outros e dos outros, da mesma maneira como os conhecimentos por que se orientam especificam-se à medida que se inserem em espaços públicos internos a cada diferenciado campo de saber (MARQUES, 1996, p. 29).

“sentido” de conhecimento e Ciência. Conforme Casagrande (2009, p. 49), passa-se a compreender que o acesso ao mundo dos fenômenos e dos objetos não se dá mais de forma direta pela razão ou pelos sentidos, mas, que o acesso se dá de forma indireta através da linguagem, ou melhor, pelas proposições linguísticas¹¹ e, no caso da academia, interagindo intensamente com as tradições culturais de saberes, evidenciando-se assim que a racionalidade comunicativa sempre foi o lastro do conhecimento e das ciências.

Neste viés, também, convém interagirmos com a tese de Nadja Hermann, ou seja, ela argumenta em seu escrito *Validade em Educação*, que a questão da verdade não está com o objeto, mas que é pela linguagem que se torna possível chegar até a verdade, ou nos termos dela: “A pretensão de objetividade é típica da filosofia da consciência; por isso, Habermas não pretende relacionar verdade com objeto, mas a própria verdade é uma relação intersubjetiva ligada à linguagem” (Hermann, 1999, p. 86).

Para o paradigma da consciência, o sujeito está separado do objeto, mas capta as formas e passa a representá-las mentalmente. Forma-se, assim, o indivíduo racionalista¹², que é o indivíduo separado da coisa conhecida, possuidor e acumulador de representações mentais internas, das coisas e dos objetos. Entretanto, este paradigma filosófico, consolidado com a modernidade não é mais suficiente para Habermas e começa a dar lugar a outro, qual seja, o da linguagem/da intersubjetividade.

Para Habermas, o paradigma da linguagem é mais realista (inclusive para as ciências), afinal ele só é tal paradigma na medida

11 Neste sentido, Marilena Chauí (2001) argumenta por um sentido audacioso da relação pedagógica na Universidade, qual seja, de considerar o diálogo em sala de aula não, exclusivamente, com o professor, mas, com o pensamento, ou melhor, os professores são mediadores do diálogo com o saber e a cultura corporificada em obras.

12 Torna-se possível aqui, aventar uma reflexão a partir de uma analogia: será que pisar no chão/assoalho de um avião a 3000 metros de altura e achar que está pisando em terra firme, não é uma ilusão semelhante a dos racionalistas? Ao do paradigma da consciência? Será que a razão é o chão/terra firme que tudo pode sustentar? Ou no caso da Universidade, será que a razão positivista, ou ainda, o conhecimento técnico e útil é a terra firme a sustenta de fato?

em que há interação com outros, ações comunicativas que os situam histórica e socialmente, ou seja, situam o “sujeito sendo sociedade”.

Ele se baseia num conceito de mundo vívido, aberto e estruturado cooperativamente, que, por sua vez, está apoiado, exclusivamente, na prática de uma comunidade de linguagem e, no caso da Universidade, numa comunidade¹³ comunicativo-argumentativa. Pode-se também dizer aqui, que pela racionalidade comunicativa, os acadêmicos, cidadãos do mundo comum, tornam-se mais facilmente capazes de falar e de agir cooperativamente, tanto na sociedade quanto no mundo acadêmico.

Eu próprio me assumi, pela mesma altura, como paladino de uma crítica material da ciência, cuja função era a de esclarecer a articulação entre fundamentos metodológicos, pressupostos globais de fundo e contextos Objetivos de aplicação prática. Eu tinha, como Schelsky, a esperança de que, a este nível de autorreflexão crítico-científica, se pudessem clarificar, a partir de si próprias, as relações dos processos de investigação com o “mundo da vida” — e não apenas as relações com os processos de aplicação prática da informação científica, mas sobretudo as relações com a totalidade cultural, como os processos gerais de socialização, a continuidade das tradições com o esclarecimento político do espaço público. (Habermas, 1993b, p. 123).

Enfim, o paradigma da linguagem faz brotar em Habermas a “intuição” de uma outra razão/racionalidade, qual seja, da razão procedural (subjetiva) e da racionalidade comunicativa (intersubjetiva), o que se deveu a um distanciamento da concepção tradicional de que a linguagem era o mero instrumento de comunicação da razão, logo, só meio para ter acesso ao mundo das ideias, sede dos conteúdos do pensamento. Distanciamento que permitiu-lhe perceber que, aquela razão instrumental, não era “o todo” e que também, era ingenuidade considerá-la o “norte” para orientar a humanidade (o que inclui as ciências).

13 Para Marques (1996, p. 36): “como nenhuma outra instituição, a universidade confere à pesquisa os necessários requisitos da validação / certificação social e da publicidade crítica [...] processo intersubjetivo em que o senso comum se torna ciência pela argumentação de uma comunidade de cientistas e a ciência se faz senso comum, reconvertida pela discussão pública dos resultados a que conduz”.

Como visto no capítulo II, Habermas tematiza, criticamente, a racionalidade moderna, baseado em autores que o antecederam, como, por exemplo, Lukács, o qual já denuncia que nós apreendemos as relações e vivências sob a forma de coisa, como se fossem parte do mundo objetivo; entretanto, as relações e vivências integram o mundo social partilhado ou o mundo subjetivo particular. Isto está/é arraigado de maneira sistemática em nós, afetando nossas estruturas simbólicas, nossa forma de pensar, de coordenar nossas ações, enfim, nossa forma de existir.

“A dominação do ser humano sobre a natureza, desmantelando sua intenção própria de descobrir a verdade” (Habermas, 2012a, p. 657), converte-se em dominação do homem sobre o homem, em mundo administrado em nome da técnica, abrindo espaço para a eclosão da colonização, promovendo uma sociedade de consumo e uma indústria cultural que, por sua vez, envolveu a Universidade.

Para Bouffleuer (2001, p. 13), o ser humano alcançou um grande domínio sobre a natureza, nas ciências da natureza, mas não avançou muito nas ciências sociais, ou seja, na questão da convivência, da ética e da justiça social. A razão técnico-instrumental floresceu e subjugou, crescentemente, o mundo comum, acabando por colonizar também a instituição da Universidade.

Cabe aqui recuperar uma crítica de Habermas, tecida no livro *Teoria e Práxis* referente aos formandos superiores: “falta a capacidade para dirigir os homens e tratar dos homens, falta-lhes o sentido para as relações inter-humanas¹⁴, eles perderam de vista a totalidade dos homens” (Habermas, 2013, p. 547). Entretanto, é em meio ao movimento do todo, que emerge o ser de linguagem, o sujeito que vai se fazendo-aprendendo-caminhando, coletivamente, pelo mundo da vida.

14 Segundo Marques (1995, p. 35), entendemos o sujeito da aprendizagem como um corpo capaz de palavra e ação, numa estrutura simbólica que o faz sujeito constituído por sua palavra significante de frente ao outro, palavra ao mesmo tempo socializador/individualizadora que se constitui no “eu” socialmente competente e singularmente autônomo.

A partir deste novo/outro paradigma – o da linguagem – podemos afirmar que no mundo acadêmico, a indiferença e a solidão não tem espaço, pois o “ser-sendo” está em constante movimento, agindo e interagindo com os outros (o que inclui as teorias escritas, já validadas), comunicando-se e posicionando-se.

Habermas, neste sentido, também apresenta o mundo da vida como um pano de fundo sob o qual transcorre a vida de cada um e de todos ao mesmo tempo, ressignificando-se e ressignificando-o.

Como um todo, o mundo da vida só atinge o campo da visão no momento em que nos colocamos como que às costas do ator e entendemos o agir comunicativo como elemento de um processo circular no qual o agente não aparece mais como iniciador, mas como produto de tradições nas quais ele está inserido, de grupos solidários aos quais ele pertence e de processos de socialização e de aprendizagem, aos quais ele está submetido. Após esse primeiro passo objetivador, a rede de ações comunicativas forma o meio através do qual o mundo da vida se reproduz. (Habermas, 1990, p. 94).

O mundo da vida é o espaço e momento das implicações sociais, o campo do entendimento e da deliberação em prol do legado humano, superando o sistema e a razão funcionalista (2012b) que visa, fortemente, o uso das pessoas para fins de produção para o capital.

Impossível não lembrar, neste aspecto, a face da Universidade quase que, completamente voltada para a capacitação técnica-profissionalizante, isto é, para o mercado de trabalho, gerando a burocratização e até a fragmentação, especialização e isolamento das ciências, no intuito de aperfeiçoar e otimizar a instrumentalização de “recursos humanos” e evitar qualquer desperdício com a formação humana.

Habermas, em suas críticas teóricas e também atitudes práticas, sempre se posicionou em defesa do humano em sociedade, do mundo comum, do mundo da vida em constante movimento e construção, o que, por sua vez, requer, inevitavelmente, cooperação entre as pessoas. Entretanto, ele também sempre considerou o indivíduo enquanto sujeito e ator de sua própria história. História

que é constituída, coletivamente, e vivida em sociedade e não isoladamente, ao mesmo tempo em que também constitui a própria sociedade e o seu bem comum.

O que nós precisamos é de um pouco mais de práticas solidárias; sem isso, o próprio agir inteligente permanece sem consistência e sem consequências. No entanto, tais práticas necessitam de instituições racionais, de regras e formas de comunicação, que não sobrecarreguem moralmente os cidadãos e sim, elevem em pequenas doses a virtude de se orientar pelo bem comum. (Habermas, 1993a, p. 94).

Parece que aqui, cabe recuperar o sentido da educação institucionalizada, ou melhor, como fomentar e cultivar na Universidade a formação de atores sociais - sujeitos emancipados e coletivos – preocupados com o bem comum e não apenas com o êxito pessoal e a utilidade? Resposta que, incontestavelmente podemos fundamentar a partir do Paradigma da Linguagem, isto é, dos processos comunicativos acordados/consensuados, cooperativamente, a fim de oportunizar a participação efetiva de todos os afetados na construção e coordenação de ações potencializadoras e revitalizadoras do mundo comum.

Para Habermas (2012b, p. 118), “a ação comunicativa sob o aspecto do entendimento serve à tradição e à renovação de saber cultural; sob o aspecto de coordenação da ação, serve à ação social e ao estabelecimento de solidariedade; e, sob o ponto de vista da socialização, a ação comunicativa serve ao desenvolvimento de identidades pessoais”. A estes movimentos *interhominis* de reprodução cultural, de integração social e de socialização correspondem - como componentes estruturais do mundo da vida - a cultura, a sociedade e a personalidade¹⁵, e são estes movimentos e componentes estruturais a Universidade pode e precisa nutrir.

Outrossim, o estreitamento provocado pela razão funcionalista também limita esta abordagem da complexidade

15 Mário Osorio Marques (2000, p. 31) concorda com essa tese habermasiana: “a aprendizagem enquanto ação comunicativa, constitui-se, assim, no meio através do qual se formam e se reconstroem a cultura, a sociedade e a singularização da personalidade”.

que circula continuamente pela academia, permeada por uma teia de relacionamentos entre sujeitos, diferentes funções, diversas ciências, inúmeras intenções e infinitos sonhos, inviabilizando um funcionamento que se pretendesse como “mecânico”. Esta vida universitária requer não apenas uma racionalidade mais ampla - especialmente dos sujeitos envolvidos diretamente com a educação institucionalizada - mas também a coordenação de ações cooperativas desta comunidade comunicativa de conhecimento que é a Universidade, enraizada no mundo da vida.

Imbuída deste sentido ampliado - da racionalidade comunicativa - a Universidade poderá ultrapassar o sentido teleológico-mercadológico, indo muito além da capacitação, meramente técnica e instrumental, caminhando em direção à formação do ator (indivíduo) social (coletivo), de processos de socialização de conhecimento e de produção cooperativa das ciências. Afinal, mesmo passando 4 ou 5 anos em interação com vários docentes e colegas, com inúmeras teorias e autores, o acadêmico ainda é capaz de afirmar que o conhecimento adquirido é “criação” dele, ignorando os legados culturais com os quais conviveu neste período. Enfim, o fluxo do conhecimento só pulsa no sujeito aberto e exposto ao outro, aberto aos processos comunicativos *interhominis*.

Reiteramos a reflexão de Habermas em seu artigo A Ideia da Universidade, afirmando que “uma instituição só manterá seu sentido na medida em que encarnar de forma viva a ideia que lhe é inerente. Quando o espírito – a forma viva – abandona a instituição, ela se cristaliza em algo meramente mecânico, do mesmo modo que o organismo desanimado se desintegra em matéria morta” (Habermas, 1993, p. 111). Mas - considerando que o artigo trata da instituição Universidade - em que consiste a forma viva, o espírito que anima o corpo Universidade? Ao que Habermas responde: “O princípio primeiro de todo o esforço voltado para o conhecimento é o da comunicação”.

Ainda, baseado no texto Ideias soltas sobre as Universidades de um ponto de vista alemão, de Schleiermacher,

Habermas fundamenta, argumentativamente, que “são as formas comunicativas da argumentação científica que permitem dar coesão e unidade, função outrora desempenhada pela filosofia, aos processos de aprendizagem na Universidade. Para Scheleiermacher é uma ilusão pensarmos que um cientista e/ou pesquisador construa tudo sozinho/isoladamente. Mesmo enclausurado, os seus processos de aprendizagem acabarão inserindo-se numa comunidade comunicativa e pública de investigadores”¹⁶ (1993b, p. 129). Enfim, ficou evidente que, sempre, aprendemos com o outro (em contato físico ou através de teorias deixadas).

Apoio-me, sem sentimentalismo, nesta passagem da “Ideias soltas sobre as universidades de um ponto de vista alemão”, de Schleiermacher, porque acredito verdadeiramente que são as formas comunicativas da argumentação científica que afinal permitem dar coesão e unidade aos processos de aprendizagem universitária nas suas diversas funções. Scheleiermacher considera que é uma ilusão oca pensar-se que um indivíduo que se dedica à atividade científica pode viver isolado com o seu trabalho e os projetos: por mais que pareça que ele trabalha isolado na biblioteca, na secretaria ou no laboratório, os seus processos de aprendizagem inserem-se inevitavelmente numa comunidade comunicativa e pública de investigadores. (Habermas, 1993b, p. 129).

Assim como Popper - em seu texto *A Racionalidade das Revoluções Científicas* - deixa claro que toda descoberta científica

16 Popper também reforça a importância da exposição à crítica interpessoal, das descobertas e teorias científicas, que podem ser formuladas linguisticamente. Para ele, isto significa abertura a crítica e a investigação, o que pode nos livrar de uma teoria mal ajustada, evitando assim que a adoção da teoria nos torne incapacitados a sobreviver; ao criticar nossas teorias podemos deixá-las morrer em nosso lugar. Ele ainda reforça que a linguagem humana potencializa a imaginação criativa, que, por isto, requer algum tipo de controle, desempenhado na ciência pela crítica interpessoal – a amistosa cooperação hostil entre os cientistas que é baseada, parte na competição e parte no objetivo comum de lugar perto da verdade: “É lógico que o cientista individual pode desejar estabelecer sua teoria ao invés de refutá-la [...] Além disso, se ele próprio não examinar criticamente sua teoria favorita, outros o farão por ele. Os únicos resultados que serão por eles considerados como sustentadores da teoria serão os fracassos das tentativas interessantes para refutá-la; fracassos em encontrar contraexemplos onde tais contraexemplos seriam mais esperados, à luz da melhor das teorias concorrentes” (Popper, 1978, p. 59).

precisa ser aberta à crítica, o que ocorre pela via da linguagem e da argumentação, Habermas mais ainda, insiste nesta vital necessidade das ciências, ou melhor, que o princípio de todo conhecimento é o da comunicação, e que é na “mesa comum” da argumentação e dos processos consensuados que a vitalidade das ciências se alimenta.

Assim, o “sentido” da Universidade pulsa nos processos comunicativos, na busca e construção cooperativa da verdade, atribuindo “validade social” ao seu agir. Assim, ela ressignifica-se num momento e espaço social, fundamental na existência do “ser-sendo” dos acadêmicos e num processo interativo com as novas gerações. Processo que implicará na crítica, rejeição e/ou aprimoramento dos legados culturais de saberes.

Universidade não só voltada para a razão pura, mas, também, local de desenvolvimento da competência comunicativa/da linguagem, enquanto movimento vivo de argumentação e interação cultural-científica; de entendimento com os outros acerca dos conhecimentos, objetos, fatos e situações do mundo objetivo, subjetivo e social; de posicionamentos fundamentados argumentativamente na relação com o outro; de abertura aos legados científicos e às novas experiências; aprender a aprender “sendo” no mundo comum; de reconhecimento dos próprios limites - inclusive das verdades provisórias - mas, também, do caráter processual/de movimento contínuo da cultura científica no mundo comum e não em laboratórios e escritórios.

Enfim, há outro “sentido”, ou ainda, outra “linguagem” possível e necessária para a Universidade, superando a fragmentação da Ciência - fragmentação potencializada pelo sistema e regida por mecanismos autorregulados como o dinheiro e o poder - a fim de favorecer a concepção da Ciência vinculada à totalidade do mundo da vida, a esfera regulada pela busca do entendimento intersubjetivo através de processos mediados linguisticamente, que nutrem os movimentos vitais de produção e transmissão cultural, de socialização e de formação da personalidade.

Conforme Bouffleuer (2001, p. 71), “a recorrência a uma

linguagem voltada ao entendimento é, por assim dizer, a condição *a priori* de possibilidade da própria experiência educativa”, como a que se refere à reprodução e à renovação de tradições culturais, ao estabelecimento de solidariedades e de padrões de convivência e à socialização das novas gerações. A partir disto podemos afirmar que o “agir” da Universidade encontra-se numa perspectiva de uma integração social em que se buscam reproduzir e renovar as tradições culturais “científicas”, estabelecer as solidariedades e os padrões de convivência e socializar as novas gerações, permitindo o desenvolvimento de identidades pessoais.

Habermas (1993, p. 105) é enfático ao afirmar que “os pais, quando querem educar os seus filhos; as gerações novas, quando querem se apropriar do saber transmitido pelas gerações passadas; os indivíduos e os grupos, quando querem cooperar entre si, isto é, viver pacificamente com o mínimo de emprego de força, são obrigados a agir comunicativamente”.

De forma similar, a Universidade é uma ação comunicativa fundamental na formação e na vida dos acadêmicos, constituindo-se num espaço de grande potencial e possibilidade para o desenvolvimento e a formação das múltiplas capacidades e dimensões do “sujeito-coletivo”, sobretudo, no que se refere à competência comunicativo-interativa com as tradições culturais e as comunidades de saberes, mas também com a sociedade como um todo.

Enfim, com base nos sentidos constituídos ao longo da história e na atual crise da Universidade e na teoria de Habermas podemos afirmar que o “conhecimento” não se apresenta mais como exclusiva compreensão das leis da natureza e das verdades absolutas, mas requer também - e sempre requereu ao longo de toda história humana - a necessária “validade social” que, por sua vez, é sempre um processo intersubjetivo, fundado na racionalidade comunicativa.

Entretanto, como já dito, os diversos saberes humanos - inclusive os científicos - não são apenas fruto de empenho

subjetivo, em laboratórios e/ou escritórios, mas também, empenho intersubjetivo no mundo da vida, pois, segundo Habermas (2013, p. 42):

[...] quem participa de processos de comunicação ao dizer algo e ao compreender o que é dito — quer se trate de uma opinião que é relatada, uma constatação que é feita, de uma promessa ou ordem que é dada; quer se trate de intenções, desejos, sentimentos ou estados de ânimo que são expressos —, tem sempre que assumir uma atitude performativa. [...] A atitude performativa permite uma orientação mútua por pretensões de validade (verdade, correção normativa, sinceridade) que o falante ergue na expectativa de uma tomada de posição por sim/não da parte do ouvinte. Essas pretensões desafiam a uma avaliação crítica, a fim de que o reconhecimento intersubjetivo de cada pretensão particular possa servir de fundamento a um consenso racionalmente motivado.

A “validez dos conhecimentos” passa - e sempre passou ao longo da história - pelo crivo comunicativo-argumentativo dos participantes da discussão científica e disto resultou/resulta a cultura humana da ciência, traduzida em estruturas simbólicas¹⁷, estruturas já acordadas/consensuadas argumentativa e intersubjetivamente, mas, também, passível de novos debates, especialmente, através da educação institucionalizada/da Universidade.

O conteúdo das tradições culturalmente transmitidas de geração em geração é sempre um reconhecimento adquirido por pessoas. Sem a apropriação hermenêutica e o posterior desenvolvimento do conhecimento cultural através das pessoas, nenhuma tradição pode progredir ou ser mantida. Neste sentido, as pessoas alcançam algo para a cultura através dos seus feitos interpretativos. No entanto, a cultura representa também ela um recurso para as pessoas, uma vez que estas não são portadores das tradições no mesmo sentido em que o substrato orgânico pode ser descrito como um portador de estruturas de personalidade. Toda tradição cultural é simultaneamente um processo de educação (Bildung) para

17 Conforme Casagrande (2009, p. 123), é pela cultura que o ser humano objetiva seu mundo e a si mesmo traduzindo-os em estruturas simbólicas. Disso resulta a condição humana de constituir-se num ser corpóreo, bio-orgânico e ao mesmo tempo, histórico, social e cultural.

os sujeitos capazes de discurso e ação que são formados no seu seio, da mesma forma que estes, por seu turno, mantêm a cultura viva. (Habermas, 2012a, p. 139).

A Universidade, neste sentido, precisa ir além da concepção positivista das ciências e investir mais na racionalidade comunicativa, tendo por fundamento a concepção de Ciência como ação-comunicativo-intersubjetiva; não apenas como uma inclusão física e presencial, mas, efetiva e performativa dos sujeitos reais, capazes de falar e de agir no mundo da vida, o qual abarca o mundo da cultura/das ciências.

Esta outra/nova concepção/linguagem, reconhece a história cooperativa do movimento intersubjetivo-social-cultural do conhecimento, e concebe a atualidade como processo de “reencarnação” e de constante revalidação das ciências através da sempre nova geração.

Na busca da ampliação de “sentido”, a Universidade encontra na racionalidade comunicativa de Habermas um “sentido” promissor, digno de uma discussão pública, que torna possível uma interação pedagógica com a realidade e atualidade do mundo, provocando como consequência desta tomada de consciência, a inquietação necessária para avançar em direção a um paradigma revitalizador do conhecimento/das ciências e do “sentido” de toda educação institucionalizada.

A Universidade é orgânica/vida na medida em que alimenta o entendimento e os consensos a respeito dos processos comunicativo-interativos que pulsam diariamente nela. Não só a respeito dos processos administrativo-burocráticos, mas também, dos processos pedagógicos que nutrem criticamente - revitalizando ou não - as tradições culturais dos saberes que foram histórica e coletivamente constituídos. Mesmo que a educação institucionalizada e as interações pedagógicas não sejam algo natural, mas, algo planejado, ainda assim há vida fluindo, vida que se dá pelo agir comunicativo.

A vida pulsa pelas relações e ações comunicativas entre os sujeitos, do uso público da razão e esta é a racionalidade articuladora

e potencializadora dos processos de ensino-aprendizagem.

Na perspectiva da racionalidade comunicativa como processo intersubjetivo-vivo, convém perguntar-nos também a respeito da constituição histórica e social das linguagens constituidoras dos “sentidos” da Universidade, tendo em vista entender, organizar e promover as interações pedagógicas¹⁸ não como algo desconectado do mundo da vida, mas, como partes de um processo coletivo e em movimento na história – e, neste momento, em que esta geração/estes acadêmicos interagem com os legados culturais, não apenas operacionalizando-os, mas, posicionando-se responsavelmente.

Os participantes precisam criar suas formas de vida integradas socialmente reconhecendo-se reciprocamente como sujeitos capazes de agir automaticamente e, além disso, como sujeitos que são responsáveis pela continuidade de sua vida assumida de maneira responsável. (Habermas, 2012a, p. 233).

Habermas evoca uma postura social, de consciência coletiva, segundo a qual, a comunicação pode seguir livre de coações, no movimento interativo, o que, por sua vez, consiste na própria “validade” do processo. Essa perspectiva pressupõe que os sujeitos acadêmicos, envolvidos no agir comunicativo, possam fazer os conhecimentos/as ciências tocarem a realidade da “humanidade sendo humano”, ou melhor, que os cidadãos acadêmicos coloquem seus pés no chão do mundo da vida - aqui e agora. Assim, também se evidencia que a educação institucionalizada, ou seja, as interações pedagógicas não são algo natural, a exemplo da interação humana na família e no meio social em geral, mas fazem parte do mundo cultural dos humanos, ou seja, é construção *interhominis*, logo, é um projeto interativo-cultural-específico.

Enfim, a partir da racionalidade comunicativa habermasiana, percebemos a Universidade como um espaço e um tempo privilegiado para a promoção e revitalização da cultura

18 Marques (1996, p. 61), citando Xavier, enfatiza que as interações pedagógicas são interações planejadas - produzidas intencionalmente, com a única finalidade de dar ao processo educacional rumos preestabelecidos - bem diferentes das interações espontâneas.

humana, para os posicionamentos que promovam sujeitos críticos e cooperativos e a imersão dos acadêmicos enquanto atores nas comunidades argumentativas dos saberes científicos e atores no - e do - mundo da vida.

3.5 Racionalidade Comunicativa e docência

Considerando que a “real situação” nas e das Universidades, em geral, aponta para a preocupação “conteudista” dos docentes, que, em geral, julgam ser necessário apenas conhecer os conteúdos específicos da disciplina, sob sua responsabilidade, para poder ensinar. Nesta hipótese, ensinar torna-se mera operacionalização de partes de alguma teoria, ou melhor, apenas apresentar conteúdos parciais e pré-estabelecidos e, assim agindo, o compromisso moral-social com a função pública que ocupam (mesmo o de instituições privadas) considera-se, efetivamente, cumprido.

A preocupação “conteudista”, porém, não denuncia necessariamente que os professores estejam trabalhando em outra perspectiva que não seja a argumentativa, pois a ênfase pode estar voltada para a fundamentação histórico-cooperativa do conhecimento, necessária à elaboração do saber específico. Entretanto, apresentar apenas teoricamente o conhecimento pode ser entendida como uma mera operacionalização, pela qual os docentes se preocupam demasiadamente em “vencer” os conteúdos previstos ou, em outros termos, a ementa da respectiva disciplina.

O saber/conhecer/aprender, na perspectiva da racionalidade comunicativa, é muito mais processo construtivo-comunicativo, o qual possibilita a abertura ao todo - intersubjetiva e historicamente em movimento na comunidade argumentativa - do que a comumente obsessão em atingir os fins nota, média, pontuação e diplomação.

A competência racional comunicativa é a capacidade da qual dispõem os indivíduos para a condução de suas ações, com o propósito da constituição desse saber, que só advém de uma prática discursiva, fundamentada pela força do melhor

argumento na consideração de todos os envolvidos (Habermas, 1990a, p. 72).

O desinteresse de muitos professores, em relação à efetiva participação dos acadêmicos em aula, leva a desconfiar que, neste aspecto, grande parte dos professores desempenha suas funções tendo em vista apenas o próprio êxito profissional (racionalidade funcionalista), entendido como a prerrogativa de poder passar os conteúdos aos alunos e nos casos mais crônicos (patológicos), confundem qualidade e competência de ensino com quantidade de reprovados, ou seja, o professor que reprovar mais alunos é o melhor professor. Este fato, nada incomum, é um exemplo claro de processos ditatoriais em sala de aula, longe de um entendimento entre sujeitos a respeito dos processos de ensino-aprendizagem que perpassam a sala de aula, o qual é o espaço e o momento, por excelência, das tradições culturais de saberes entrarem em contato com o mundo da vida, especialmente, através das novas gerações, nutrindo-se mutuamente.

Nos costumeiros monólogos, evidencia-se a dificuldade para a promoção do entendimento e do posicionamento livre de cada sujeito envolvido nos processos de ensino-aprendizagem. Ao mostrarem desinteresse pela efetiva participação dos, e com os acadêmicos, fica comprometido o processo performativo entre falante e ouvinte em sala de aula/na Universidade, ocorrendo apenas, a operacionalização do conhecimento e não um processo revitalizador dos legados culturais e das ciências, muito menos ainda, potencializador para o próprio acadêmico.

Na perspectiva da racionalidade comunicativa habermasiana, os docentes devem estar atentos ao agir comunicativo, assumindo uma postura interativa/cooperativa, tendo em vista a revitalização das tradições culturais de saberes, mas, também, a emancipação humana, a formação da vontade política, enfim, da consciência coletiva. Também convém considerar que a prática docente está submetida às exigências pragmáticas em cada momento histórico e nos diferentes espaços sociais de sua realização, bem como às demandas decorrentes do sistema.

Entender a educação institucionalizada sob as características acima, significa, antes de tudo, entender a necessidade de promover a participação ativa e a inclusão real dos discentes no agir comunicativo em sala de aula, esperando, em decorrência deste posicionamento, a melhor inserção nos diversos espaços e tempos da vida, como seres subjetivos e intersubjetivos, no exercício e na promoção da razão procedural e não apenas da razão instrumental, quer na Escola ou na Universidade, quer no mercado de trabalho ou no mundo da vida.

Considerando o positivismo cientificista torna-se possível compreender a prática de muitos docentes, que atendendo meramente as exigências burocráticas acabam priorizando o uso privado da razão, “formatando” indivíduos que competem entre si. Mas, a vida orgânica do todo, requer sujeitos também vivendo de modo solidário e não apenas solitário, potencializando “à força geradora de laços comunitários, a qual emana do discernimento atestado por via comunicativa” (Habermas, 2002, p. 314).

Segundo Habermas (1990 p. 101), “o sujeito e a sociedade constituem-se, reciprocamente, e os indivíduos não são iguais”. Por essa mesma razão, ninguém pode ocupar o lugar do outro, inclusive nos processos de aprendizagem; afinal, ninguém pode aprender pelo outro, mas, evidente e inevitavelmente, com o outro. Habermas assim se manifesta:

Como também as pessoas [...] só se individualizam por meio da coletivização social, não se pode garantir sua integridade sem a defesa dos contextos de vida e de experiência, partilhados subjetivamente, nos quais tenham sido formadas suas identidades pessoais e nos quais elas possam estabilizar essas mesmas identidades, caso a caso. (Habermas, 2002, p. 310).

Valorizados e considerados nos fluxos do agir comunicativo, logo, havendo espaço e abertura à participação e posicionamento nos consensos, e entendimentos a respeito dos processos sociais, no nosso caso de pesquisa nos processos de interação pedagógica, os indivíduos passam a “ser” sujeitos na e da história cultural da humanidade; isto é, passam a ser responsáveis pelo mundo comum,

realizando-se e desenvolvendo o seu potencial e o potencial da humanidade, pois “a prática comunicativa cotidiana, na qual o mundo da vida está centrado, alimenta-se de um mundo comum, resultante da reprodução cultural, da integração social e da socialização” (Habermas 1990a, p. 100).

Os sujeitos, falantes, agentes e argumentativamente competentes (Habermas 1990a, p. 278), só podem sentir-se como tais a partir de um mundo comum que pulsa pela ação comunicativa e não pelo isolamento dos indivíduos, isolamento que acabaria por alimentar a colonização do mundo da vida pelo sistema. Se bem que, para Habermas, o completo isolamento do indivíduo não é possível:

Na realidade, porém, os motivos e as ações possuem algo intersubjetivo, pois são sempre interpretados à luz de uma tradição cultural. Os interesses se dirigem para algo valioso e todas as coisas valiosas são experiências compartilhadas. Mesmo quando uma pessoa parece recolher-se a si mesma a fim de viver com suas próprias ideias, ela continua vivendo com as outras pessoas, que pensaram o que ela está pensando agora. Ela lê livros, recorda-se de experiências passadas, projeta possíveis pressupostos à luz dos quais poderia viver. O conteúdo é sempre de natureza social (Habermas, 2012b, p.175).

Isto posto, podemos defender a “validez” da educação institucionalizada como ação comunicativa na qual é preciso levar em conta, também, o contexto sociocultural dos participantes e dos legados científicos, pois “os sujeitos encontram-se sempre num mundo aberto e estruturado linguisticamente e se nutrem de contextos de sentido gramaticalmente pré-moldados” (Habermas, 1990a, p. 52).

Dito de outro jeito, “formar” na perspectiva da racionalidade comunicativa, é, antes de tudo, assumir uma nova postura perante a vida - vida que é movimento com os outros - e entender que a limitada concepção positivista das ciências não dá mais conta deste complexo e amplo movimento cultural-social, o qual pulsa na Universidade.

As concepções “formatativas” que fazem tábula rasa do

aluno e o coisificam - pois apresentam o conhecimento como um saber pré-determinado/fechado e que, muitas vezes, ainda parece ser-nos transmitido pelos deuses - também acabarão por perder seu sentido e sua “validez”.

Entender o conhecimento/as ciências enquanto ação comunicativa é situá-lo como cultural, provisório e histórico, tal como coletivo e cooperativo construído nos encontros humanos sempre comunicativos. A partir desta perspectiva, novos horizontes se tornam viáveis, pois os sujeitos capazes de linguagem e ação concebem novas maneiras de viver e de orientar sua vida, sobretudo em sociedade.

Dessa forma, percebemos nesta proposta paradigmática habermasiana, argumentos e fundamentos reais para uma Universidade viva, articulando o conhecimento e a realidade através da ação comunicativa, pois o que constantemente situa o humano em sua realidade, e a Ciência no mundo da vida, é a ação comunicativa, afinal, ela sempre é com o outro.

Convém lembrar aqui que Habermas quer garantir – ao custo de uma longa teoria comunicativa - a “validez” dos processos comunicativos entre as pessoas e não está muito preocupado com os conteúdos, isto é, os fins a serem atingidos; e a “validez” se daria/dá pela efetiva participação de todos os envolvidos e/ou, atingíveis pelas consequências de determinado posicionamento. E assim, consensuados e entendidos a respeito do processo racional-comunicativo, garante-se a validade social e o movimento solidário capaz de orientar o “humano sendo humanidade”.

Na academia, o agir e o interagir pedagógico com os legados culturais e com os sujeitos presentes (especialmente colegas e docentes), também precisa ser concebido como processo de agir comunicativo, no qual diferentes sujeitos - ou teorias de sujeitos - realizam movimentos de ensino-aprendizagem, interagindo com os conteúdos científicos propriamente ditos, que também são revitalizados, podendo ser criticados e atualizados.

A razão procedural e o uso público da razão na Universidade

passam a ser a prioridade desta comunidade argumentativa, visando promover a “validez social” da educação institucionalizada, superando as estratégias de dominação, promovidas pela força dos dogmas da ciência positiva ou do sistema. Habermas em outras palavras afirma que:

[...] determinações positivas se tornaram impossíveis, porque as realizações de conhecimento somente podem ser comprovadas através de uma racionalidade procedural – lançando mão de procedimentos, em última instância, de procedimentos de argumentação. (Habermas, 1990a, p. 47).

A perspectiva, aberta pela racionalidade comunicativa para a Universidade, exige de todos os envolvidos diretamente nas ações pedagógicas, participação na construção dos consensos que balizarão os processos formativos.

A racionalidade procedural, referida por Habermas, seria aquela do agir comunicativo, baseada nos pressupostos da pragmática universal da linguagem, ou seja, baseada em processos intersubjetivos dos quais os sujeitos precisam participar posicionando-se, livres de qualquer coerção ou poder unilateral que possa colocar em cheque a “validez” desta ação cooperativa-solidária, enfim, social.

Neste sentido, a função pública do professor na Universidade implica em: nutrir a ação comunicativa com os legados “culturais-sociais”, mas também com o mundo da vida, proporcionando condições necessárias para movimentos performativamente e não passivos. Isto é possível quando o docente trabalha fazendo conexões entre os conteúdos do debate com seu contexto histórico e a realidade atual, demonstrando que a teoria em voga, não caiu do céu, mas também foi concebida em ação comunicativa, conciliando, criticando ou superando teorias já existentes.

Caso contrário, corre-se o risco da mera operacionalização do conhecimento já existente/acumulado, como se a Universidade fosse um supermercado (conforme Chauí; no capítulo I) no qual o aluno vai buscar algum produto/saber enlatado, a fim de satisfazer suas necessidades momentâneas.

O posicionamento passivo dos discentes, rotineiro em sala de aula, coloca em risco a “validez” do processo sociocultural que é a educação institucionalizada. Afinal, se só o falante se posiciona e o ouvinte não, isto não caracteriza um agir comunicativo segundo Habermas, muito menos potencializa a racionalidade comunicativa, que é um processo de entendimento cooperativo entre sujeitos sobre algo no mundo.

Entretanto, a ação comunicativa no processo de ensino-aprendizagem não consiste apenas em dar a palavra aos presentes, para que exponham suas opiniões calcadas, simplesmente, na percepção individualista e imediatista do cotidiano. A atitude docente, precisa promover a argumentação científica entre seus alunos e não contentar-se com “achismos”. Instigar uma ação comunicativo-argumentativa profunda e ampliada; trabalhar argumentos críticos, que possam invalidar outros... isto sim resultaria numa atividade docente formativa relevante na Universidade, pois através destes processos se promoveria efetivamente a racionalidade comunicativa.

Entendemos que o acadêmico, quando sujeito do/no agir comunicativo, posicionando-se performativamente, nutre-se também como sujeito social, um cidadão cientista e não apenas um cientista com a cabeça no “mundo da lua”, mas, com os dois pés no chão do mundo da vida, olhando para o que passa ao seu lado, e não na “ilha” dos especialistas, individualistas e iludidos com a sua especialidade, a ponto de achar que ela é o todo.

Na perspectiva da racionalidade comunicativa os processos formativos ocorrem a partir do entendimento sobre a provisoriedade e historicidade do conhecimento/da Ciência, e a sua constituição intersubjetiva (e não, exclusivamente, empirista, positivista ou metafísica).

A promoção da racionalidade comunicativa no âmbito da Universidade depende, em grande medida, da concepção da ação pedagógica como um agir comunicativo com outros (professor, aluno, autores, teorias científicas, experiências de vida, debates,

seminários...), ou seja, centrar-se muito mais nos processos de “entendimento entre”, do que nos fins a serem alcançados. Processos que promovem a problematização das afirmações que são feitas, sem que ninguém seja coagido pelo uso e abuso da autoridade “professoral”.

Vale aqui lembrar Habermas: “A motivação racional para o acordo, que se apoia sobre o poder dizer não, tem certamente a vantagem de uma estabilização não violenta de expectativas de comportamento” (Habermas, 1997, p. 40). A adoção da racionalidade comunicativa, não tem a ver com o consenso passivo em relação ao caminho a ser trilhado, mas com os posicionamentos livres de qualquer coação.

Reiteramos que, na seara desta “ação pedagógica”, a importância da “palavra” não diz respeito apenas à interação professor e aluno, mas que também há interação destes com as tradições culturais de saberes. Aliás, só as tradições que entram na esfera da ação comunicativa são capazes de se revitalizar e encarnar, novamente, no mundo da vida através das novas gerações, que por sua vez, também saem revitalizadas deste processo.

Somente quando professor e aluno assumem uma atitude performativa - e não passiva, ou operativa - frente à cultura do conhecimento é que a seiva da vida volta a circular na Universidade.

Habermas, neste sentido, em Pensamento Pós-Metafísico, afirma que:

O conceito de razão construído sobre os pressupostos da atividade voltada ao entendimento livra-nos do dilema de ter que escolher entre Kant e Hegel [...]. Não é mais preciso superar o desnível transcendental entre mundo inteligível e mundo dos fenômenos através de uma filosofia da natureza ou da história; este desnível é mitigado através de uma tensão entre a incondicionalidade de pretensões de validade que explodem e transcendem o contexto, de um lado e, de outro, a facticidade de tomadas de posição através de um sim e/ou não, dependentes do contexto, relevantes para a ação, que criam realidades sociais antes de qualquer situação. Esta tensão emigra para o mundo vital daqueles que agem comunicativamente

(Habermas 1990a, p. 178).

Considerando a posição sustentada por Habermas, percebemos mais uma vez, que é preciso buscar, também, uma Ciência que considere a “validade” dos processos intersubjetivos e não a exclusiva obsessão positivista e finalista pela verdade, resgatando o valor social das ciências no mundo da vida, superando o valor de utilidade do conhecimento.

A razão centrada no sujeito encontra os seus padrões de verdade e sucesso que regulam as relações do sujeito que conhece e age com o mundo dos objetos passíveis ou dos estados de coisas. Quando, pelo contrário, entendemos o saber como transmitido de forma comunicacional, a racionalidade limita-se à capacidade de participantes responsáveis em interações orientarem-se em relação a exigências de validade que assentam sobre o reconhecimento intersubjetivo. A razão comunicacional encontra os seus critérios no procedimento argumentativo da liquidação direta ou indireta de exigências de verdade proposicional, justeza normativa, veracidade subjetiva e coerência estética (Habermas, 1990b, p. 291).

Na racionalidade comunicativa-pedagógica, não é prerrogativa exclusiva do professor, o direito da fala em sala de aula. Essa função cabe, naturalmente, a todos os sujeitos que ali se encontram, lembrando que toda tradição de saberes disponíveis, também agem comunicativamente nos processos formativos da Universidade.

Aliás, são as tradições culturais de saberes e os consensos historicamente construídos que sustentam a ação comunicativa na Universidade, nutrindo-a enquanto comunidade argumentativa e intersubjetiva por excelência. Basta pensar no que sobraria desta instituição sem as tradições de saberes acumuladas ao longo da história humana.

Evidente que em sala de aula o professor tem muito mais responsabilidade (inclusive socialmente reconhecida) do que o aluno. Entretanto, a questão está no posicionamento do professor em relação ao processo de ensino-aprendizagem, o que por sua vez, revela sua concepção de ciências/conhecimento fundada

na racionalidade comunicativa – processo interativo, dialético, histórico, cultural e social - ou na racionalidade funcionalista/utilitarista.

Em relação à questão da responsabilidade de cada um numa ação comunicativa, o que também se dá nas interações pedagógicas, Habermas é enfático ao dizer que cada um deverá responder por suas ações:

Quem toma parte na interação social assume o papel comunicativo da primeira pessoa, o que implica assumir a atitude de um ator que, ao mesmo tempo em que delimita seu mundo interior em relação às normas e aos fatos, também toma iniciativas em relação aos outros participantes, as quais lhe são atribuídas como ações próprias e pelas quais têm de responder. O grau de individuação e a medida da imputabilidade variam de acordo com o espaço disponível para um agir comunicativo independente (Habermas, 2012b, p. 165).

Esta responsabilização certamente pode subsidiar uma prática docente que abandona o posicionamento dogmatizante e fechado do pensamento, passando a nutrir a racionalidade comunicativa no mundo acadêmico. Tal atitude, gradativamente também levará à compreensão da importância do agir comunicativo para a validação das ciências, indo além da validação positivista-empirista.

O fluxo comunicativo da razão, logo público, viabiliza que dois ou mais indivíduos possam chegar a um acordo livre e cooperativo em relação ao agir, resultante do empenho desses indivíduos para alcançar um entendimento sobre o caminho a ser trilhado e assim, cooperativamente procedendo, a “validade social” se torna o pavimento deste caminho.

Pode-se afirmar, aqui, que a Universidade, enquanto instituição sócio-cultural acreditada de responsabilidades, já definiu vários caminhos/trajetos “validados historicamente” a serem trilhados pelos acadêmicos, mas isto não impede o desbravamento de novas trilhas, e se uma trilha for usada por muitos e por algum tempo, acabará se transformando em um caminho “validado”

cooperativa e historicamente.

O entendimento em relação à razão procedural não se dá, naturalmente, apenas porque os indivíduos acham-se dispostos a dialogar. É preciso que, cooperativamente, se entendam a respeito do caminho a ser trilhado, o que resulta na pragmática universal da linguagem de Habermas, como já visto anteriormente. Como ele bem observa, “o meio linguístico só pode desempenhar essa função de cúpula se ele interromper os planos de ação controlados respectivamente pelo próprio sucesso e se modificar temporariamente o modo de ação” (Habermas, 1990a, p. 74).

O caminho do entendimento não pode ser imposto como um fim, um destino a ser alcançado, mas, um caminho a ser caminhado coletiva e cooperativamente, o qual, dificilmente levará a fins prejudiciais ao mundo comum.

Retomando a questão da Universidade, podemos dizer que o entendimento também se dá quando os sujeitos que se encontram, como por exemplo, alunos e professores em sala de aula, estão cientes de que os processos formativos precisam ser orientados de forma consensual; esta orientação baseia-se em entendimentos/normas que revelam modos coletivos de agir e até de pensar: “os participantes da interação unem-se através da validade pretendida de suas ações de fala ou tomam em consideração os dissensos constatados” (Habermas, 1990a, p. 72).

Reforçamos que Habermas assegura que os indivíduos, mesmo encontrando-se para o entendimento, passam pela necessidade de consenso em relação ao uso público da razão e é possível que o encontro comunicativo consiga interromper os planos de ação daqueles que estão, supostamente, imbuídos apenas do uso privado da razão, logo, fechados aos processos de entendimento, levando-os a modificar suas atitudes e posicionamentos. Segundo Habermas, “os atores têm de abandonar o enfoque objetivador de um agente orientado pelo sucesso [...] e assim assumir o enfoque performativo de um falante, o qual procura entender-se com uma segunda pessoa sobre algo no mundo” (1990a, p.74).

Portanto, o agir comunicativo somente promove um processo de entendimento quando promove/provoca o posicionamento dos sujeitos envolvidos, mesmo que contrário. E, compreende-se que este agir fracassa quando não segue os pressupostos da pragmática universal da linguagem, ou seja, não obedece às regras consensuadas, as quais possibilitam que ocorra a comunicação, visando a ação dos sujeitos que externalizam seus posicionamentos, logo, suas pretensões de “validez”.

E, a academia, neste íterim, se apresenta como espaço e momento de salutar enfrentamento em torno do agir (apenas racionalidade funcionalista ou também comunicativa?) e do pensar (apenas razão instrumental ou também procedural?), afinal ela está inserida numa complexa, diversa e viva sociedade.

Na Universidade, embora possamos perceber claros sinais da necessidade de mudança paradigmática em direção da racionalidade comunicativa e do uso público da razão, podemos afirmar que, ainda, predomina uma práxis docente que prioriza o domínio da fala informativa, resultando geralmente, numa mera operacionalização de saberes específicos e isolados. Muitos professores ainda se posicionam como se a verdade fosse propriedade deles e que o sentido/a validade da educação institucionalizada reside na mera possibilidade de apropriação deste produto por parte dos acadêmicos, sem a necessidade de posicionarem-se perante.

Contrariamente a isto enfatiza Habermas:

[...] só quando a decisão resulta de argumentações, isto é, se ela se forma segundo as regras pragmáticas de um Discurso, que a norma decidida pode valer como justificada. Pois é preciso garantir que toda pessoa concernida tenha a chance de dar espontaneamente seu assentimento. A forma de argumentação deve evitar que alguns simplesmente sugiram ou prescrevam aos outros o que é bom para eles. Ele deve possibilitar, não a imparcialidade do juízo, mas a ininfluenciabilidade ou a autonomia da formação da vontade. (Habermas, 2013, p. 92).

A partir da racionalidade comunicativa de Habermas podemos, definitivamente, conceber as ciências como ação

comunicativa - ou melhor, saberes validados ao longo da história e por muitos - onde o professor não determina a verdade e só, raramente, a constrói mas, apenas, já interagiu e agiu com alguma/sua comunidade de saber (é o mínimo que se espera de um docente, que tem um compromisso sociocultural a cumprir) e a qual ele apresenta aos seus alunos, convidando-os e inspirando-os a uma possível e significativa ação comunicativa com a cultura de saberes, valendo-se do discurso argumentativo, rejeitando, portanto, a ideia de verdade eterna e imutável ou, em outros termos, de caminho único e irreformável.

Evidenciamos desta forma que, na teoria de Habermas, encontramos um caminho “pavimentado” para um processo público de discussão, em relação ao “sentido”, a “linguagem” e a “validez social” da Universidade. Enfim, é a racionalidade comunicativa que nutre a vitalidade que circula, hodiernamente, pelo organismo vivo que é a academia.

A concepção procedural da razão e não instrumental, potencializa a educação institucionalizada como ação comunicativa, na qual caminham professores, alunos, a vasta tradição cultural de saberes, as gerações passadas e adultas e, sempre, a nova geração. Nesta perspectiva “comunicativo-pedagógica”, o conhecimento/a Ciência se mostra como algo histórico e cooperativo, contextualmente situado e, culturalmente produzido pelos sujeitos que se encontram, interagem e agem comunicativamente.

3.6 A “validez” da Universidade/da Ciência se dá “ENTRE NÓS” e não apenas “para algo”

Caminhando, acabamos nos aproximando de um “sentido” e de uma “linguagem” ampliada e revitalizadora para a Universidade. “Sentido” que faz os sujeitos acadêmicos e epistêmicos “botarem os pés no chão” enquanto cidadãos deste mundo e neste momento histórico-social.

Mesmo que a principal função da Universidade seja a

manutenção e a renovação das tradições culturais de saberes científicos, isto sempre ocorre/se dá no “entre nós” (e não revelada pelos deuses ou encontrada no isolamento em laboratórios), logo, é pela ação comunicativa *interhomines* (o que inclui os cientistas), que a Universidade não só promove a cultura científica da humanidade, mas também, nutre “argumentativamente” (e não opinativamente) a própria humanidade.

Revitalizar a “validez” da Universidade a partir do “entre nós” (e não apenas “para algo”), requer também, uma outra concepção de “razão”, ou melhor, será necessário ir além da razão-subjetiva, ou, do paradigma da consciência, que é da ordem da consciência individual (caminhar sozinho), do uso privado da razão (do EU) e passar a compreendê-la como movimento/processo “entre as pessoas que se comunicam”; comunicar-se é caminhar com os outros, o que por sua vez, fomenta uma consciência coletiva (consciência que inclui a individual) e implica sempre no uso público da razão, ou seja, uma razão intersubjetiva-comunicativa (do NÓS), a qual Habermas conceituou como racionalidade comunicativa, ou seja, razão que se dá/é “entre nós” e não simplesmente ferramenta “para algo”.

Assim, conscientes desta condição intersubjetiva-comunicativa da razão, o “corpo” que constitui a Universidade, também perceberá a necessidade de refundar-se começando por dentro, ou seja, refletindo sobre a função própria das ciências e sobre a sua “validez social”, passando a olhar para fora num segundo momento; só então - considerando também a justificação pedagógica da Universidade - fortalecida por dentro, ela poderá nutrir uma Ciência viva “entre nós”, formando cidadãos cientistas, cidadãos profissionais, atores de sua vida e não meros expectadores, mas, também, atores do mundo comum. Afinal, o “perigo” não reside nas possibilidades oferecidas pelas tecnologias, mas, no tipo de homem formado (de racionalidade) com base em postulados “estreitos” da “ciência moderna”, que por sua vez, “estreitam” a educação institucionalizada, sobretudo a considerada “superior”.

A Universidade poderá ressignificar-se, olhando para dentro

de si sob a perspectiva da Teoria da Ação Comunicativa, refundando-se como comunidade comunicativa-argumentativa, caminhando em busca da “validez” das ciências/do conhecimento enquanto processos históricos e coletivos-cooperativos, abertos e provisórios, indo além da razão funcionalista, centrada em demasia, no fim “da utilidade” a curto prazo. Em outros termos, podemos enfatizar que é preciso nutrir uma autorreflexão nas ciências partindo da sua construção social e histórica, de que suas “afirmações”, mesmo comprovadas, são provisórias e devem ser vistas como “verdades” porque tiveram sua “validez” reconhecida intersubjetivamente e em sua época (“entre nós”), e não apenas por serem úteis e aplicáveis (“para algo”). Precisamos potencializar o sentido de que a Ciência se funda não apenas na “razão” (objetiva/EU), mas também, na “linguagem” (racionalidade comunicativa-intersubjetiva/NÓS).

A Universidade, tanto no Brasil quanto na Alemanha, está cada vez mais voltada para fora, desempenhando um papel imposto de “fora para dentro”, pela lógica do “mercado” - ou do sistema, nas palavras de Habermas - restringindo-se muito à instrumentalização de indivíduos, à diplomação de profissionais, visando acima de tudo, a empregabilidade e assim, afastando-se a passos largos, da sua “validez” cultural-social ampliada. De “fora para dentro”, como já visto desde o capítulo I, a Universidade é usada politicamente, entretanto, é de “dentro para fora” que ela se “empodera” socialmente sendo guardiã e fonte da cultura, mas também, sendo fonte de promoção e formação política ao nutrir a formação de racionalidade comunicativa - da competência comunicativa - na sua comunidade de acadêmicos-cidadãos.

A Universidade, demasiadamente “voltada para fora”, colonizada pela razão instrumental e funcionalista, pela necessidade de ser útil, perde seu sentido vitalizador de membro orgânico-cultural da humanidade e converte-se, cada vez mais, em um membro artificial para a sociedade; na medida em que deixou/deixa de ser o lugar onde a humanidade pode pensar/debater “argumentativamente” seus problemas e projetos, ela se atrofia pela validação - “para algo” - que o sistema insiste em lhe atribuir.

Concebendo a cultura científica como *commodity* e reduzindo-a a um produto - o que, por sua vez, fomenta apenas o uso privado da razão (e mesmo estando em grupo o ser humano não consegue ir além da sua consciência individualista/do seu ego) - o sistema potencializa a razão instrumental e funcionalista (o EU), que lhe é mais útil e fragiliza a intersubjetividade, o encontro, o agir/interagir comunicativo (o “entre nós”), ampliando, cada vez mais, a colonização do mundo da vida (e da Universidade).

Desta forma, transparece que “de fora para dentro” não há muita esperança de revitalização orgânica para a Universidade, mas apenas, uma ilusão de vitalidade artificial. O que fará o “sangue” e a “seiva da vida” circular no “corpo universitário” é a resignificação interna a partir da racionalidade comunicativa, potencializando-se a partir do desenvolvimento e fomento da competência comunicativa (o “entre nós”) dos/nos seus sujeitos e atores.

Assim como a vida em sociedade, a vida na Universidade também é um caminhar com o outro, mesmo sendo por meio de teorias/saberes/conhecimentos coletiva e historicamente construídos e validados, mas também, possibilidade para que o conhecimento (que nutre o corpo da Universidade, assim como o sangue nutre o corpo humano), torne-se vida nas novas gerações, nutrindo processos/fluxos comunicativos entre as pessoas, logo, nutrindo a vida da humanidade como um todo.

Esta refundação interior a partir da racionalidade comunicativa, nutre um sentido cooperativo das ciências, ou melhor, elas sendo processo/movimento “entre as pessoas” e não exclusivamente “para algo”; e a “validade social” da Universidade como instituição orgânica, guardiã das tradições de saberes/conhecimento, mas, também, instituição viva e coletiva/social, por onde circula - ou precisa voltar a circular com naturalidade - a seiva da cultura científica.

A Ciência, assim como a Universidade, valida-se como fluxo “entre nós” e não apenas “para algo”, transformando-se em vida social; ela precisa voltar a nutrir “a verdade” como processo de

validade *interhominis*, movimento que sempre se dará no mundo da vida. A função da Universidade não está apenas na “formação” técnica e profissional, mas, no cultivo da racionalidade comunicativa que, por ser intersubjetiva, levará a “processos entre as pessoas”, promovendo debates coletivos e cooperativos, fomentando uma visão crítica da realidade e ajudando a formar cidadãos políticos, comprometidos com o mundo comum, logo, com os problemas sociais contemporâneos, assim como, com a construção de projetos cooperativos e solidários.

Assim, a “validez” da Universidade não se encontra no mero conhecimento objetivo (só os resultados/teses e, raramente, o processo de construção) apresentado aos alunos, nem no acesso à pesquisa (oportunizado para poucos), mas, na ação comunicativa (no “entre nós”), dos “novos” com o “velho”, ação potencializada por processos orientadores (Projeto Político Pedagógico, Plano de Curso, Ementas das Disciplinas etc). Conhecimento validado e vivo, no qual a humanidade pode se basear e fundamentar para enfrentar novos problemas e construir seus projetos coletivos; conhecimento/cultura científica-social que precisa fluir organicamente e não apenas, mecanicamente, ou seja, o saber já validado (uma teoria) não mais permanece um mero saber “frio”, solipsista e técnico, mas, “reencarna” e torna-se vida cooperativa, afinal, a vida se deu no “entre nós” (ação comunicativa) e no aqui e agora/no mundo da vida.

3.7 Racionalidade Comunicativa: (re)inserção social da Universidade Pública

Desde a sua criação, a Universidade foi assumindo diferentes modos de ser e agir, em geral, fortemente influenciados pela sua inserção social, ou seja, pelo contexto social-político de determinada época, contexto por sua vez, influenciado (ao mesmo tempo que influenciava) por uma forma predominante de “pensar/razão prático-social”, situado historicamente.

Na contemporaneidade, como já visto, predominam fortemente, as “razões” do paradigma econômico, da lucratividade sobre o conhecimento, sobretudo, no desenvolvimento de novas tecnologias e produtos/ferramentas. O maior lucro é de quem chegar primeiro e patentear, levantando, inevitavelmente, à questão da privatização do conhecimento, assim como, na Universidade pública, à questão burocrática excessiva, isto é, da “administração de produção e de resultados”.

Seguindo na trilha neoliberal-econômica contemporânea, o que mais importa em matéria de educação institucionalizada - para os países subdesenvolvidos, seguindo as receitas dos organismos internacionais (FMI, Banco Mundial, BIRD, BID, OEA, etc) e também parte do empresariado nacional - é apenas o oferecimento de “Educação Básica de qualidade” para todos, visto que o processo “desenvolvimentista” necessita de mão de obra mais flexível e apta para lidar com as novas “ferramentas produtivas”, principalmente a informática e novas realidades de trabalho, como por exemplo, a “uberização”. A “educação de qualidade”, inclusive a Educação Superior, é considerada demasiadamente a partir de uma dimensão técnica e “útil para algo”, centrada no treinamento de recursos humanos, em detrimento da formação humana-cidadã-política-crítica.

Ainda segundo a justificativa neoliberal e de globalização, sustentada por corporações supranacionais (Mercado Comum Europeu, NAFTA, Tigres Asiáticos, MERCOSUL, etc), e instituições financeiras que dominam a economia mundial, defende-se o projeto de que a produção do conhecimento, por exigir muito investimento de dinheiro, tempo, pessoal qualificado e equipamentos, não deveria ser prioridade do Estado/do país. No máximo, que os investimentos existentes deveriam ser canalizados para a pesquisa aplicada, de preferência, feita sob encomenda pelas empresas e Governos, e desenvolvida em “centros/institutos de excelência”.

Como já vimos anteriormente, o processo de desenvolvimento brasileiro não fugiu a esta regra e a questão

social, assim como a cultural, sempre estiveram subordinados ao paradigma econômico e a política neoliberal. O Estado, inclusive começou a passar para a iniciativa privada, vários setores essenciais, como: saúde, previdência, educação, além de serviços básicos como de água e luz, passando a considerá-los apenas como “uma mercadoria qualquer”, inseridos na “cultura de consumo”.

Convém dizer ainda, que essa “racionalidade econômica” sempre conviveu também, com o que tem de mais atrasado socialmente, como por exemplo, o trabalho escravo, denunciado inclusive como existente em fazendas de multinacionais, a violência das milícias particulares, os grandes latifúndios improdutivos, a degradação ambiental, o desemprego, dentre muitos outros.

O dito “desenvolvimento econômico” traz consigo, o desemprego de muitos, via a adoção de novas tecnologias e consequente redução de postos de trabalho, desta forma, mais e mais pessoas se distanciam da possibilidade de consumo e tornam-se “marginais” a economia. Mesmo nos países mais desenvolvidos, como nos EUA, cerca de 30% da população encontra-se numa situação de pobreza.

Mas, e nesta conjuntura social-econômica contemporânea, onde e como se insere e justifica a Universidade/a Ciência?

A Universidade, pela sua origem, tem um primeiro compromisso social com a cultura científica, com a criação/produção e preservação/socialização do conhecimento, mas também, com o exercício da crítica livre, com a beleza, com as artes. Mas, tudo isto, só se justifica na vida da sociedade, ou seja, no “entre nós humanos” que precisa estar fundado na racionalidade comunicativa, numa razão prática, a partir de valores morais, de solidariedade, da cooperação, do entendimento, ou seja, estar inserida socialmente.

Isto implica na elevação de toda a cultura científica à condição de bem/coisa pública. Isto, por sua vez, não significa que a Ciência, a Filosofia, as artes e as técnicas se tornem transparentes e imediatamente acessíveis a todos/as. Significa que a cultura

científica é patrimônio da humanidade e não pode ser reduzida a produto/a bem de consumo apenas para os que têm recursos financeiros suficientes.

Aliás, a Ciência/o conhecimento científico é um bem público não só porque recebe recursos públicos e está previsto em lei, mas, porque seus benefícios (profissionais qualificados, cidadãos conscientes e críticos, conhecimento produzido e disseminado) atingem/podem atingir, de uma forma ou de outra, não apenas toda a sociedade, como inclusive, toda a vida no Planeta (como no caso atual e mundial, da busca de uma vacina para prevenção contra o coronavírus).

Bem sabemos, e já vimos antes, que muitos Governos, muitos empresários e corporações - os “novos senhores do mundo” - imbuídos nos seus valores da produtividade, competitividade e qualidade, têm interpretações particulares sobre a moral, a democracia e a justiça, assim como sobre a educação institucionalizada, sobre o saber, sobre a Universidade e sua função na contemporaneidade da informática, da cibernética, da transgenia, da inteligência artificial, da globalização econômica.

Mas, e nisto, como fica o compromisso social da Universidade contemporânea?

A Universidade não pode agir contra a sociedade que a justificou/justifica e mantém, ou, em benefício apenas de alguns parceiros, visto que todos contribuem, direta ou indiretamente, para sua existência e manutenção.

As parcerias certamente são importantes e até necessárias, mas, é preciso pensar como tirar proveito das mesmas e fazer com que haja recursos e espaço para o desenvolvimento da pesquisa livre e desinteressada, para torná-la um saber acessível à sociedade como um todo, desenvolvendo e nutrindo projetos que não tenham por fim, apenas a instrumentalização e o lucro.

Neste agir com parceiros/cooperativo e inserido socialmente, precisam ser fomentadas também, articulações da Universidade com os setores públicos, ou melhor, no sentido de projetos/pesquisas

voltados para o desenvolvimento e a busca de alternativas para: a construção de moradias populares, aos de baixa renda; trabalhos de zoneamento urbano, saneamento básico, saúde comunitária preventiva, produção de alimentos em hortas comunitárias e na agricultura familiar, dentro inúmeros outros possíveis e necessários.

Enfim, é preciso negociar essas parcerias de forma a incentivar a inserção acadêmica, didático-pedagógica e científica da Universidade, numa perspectiva prático-social, indo além, sobretudo, da “teórico-cognitivista”. Para tanto, torna-se imprescindível um grande esforço de aproximação da Universidade com os diversos atores da sociedade civil (empresários, Sindicatos, Organizações não-governamentais, Escolas públicas municipais e estaduais, etc.) e do setor público em geral, do qual ainda está bastante distanciada.

Outra possibilidade cooperativa, para a realização de parcerias e convênios, poderia ocorrer com o apoio e a adesão dos grupos sociais organizados (ONG’S, Centrais Sindicais, pequenos agricultores, Associações de pequenas empresas, etc), ou, até mesmo, com setores sociais menos organizados, como associações de meninos de rua, ou de prostitutas, núcleos de combate a fome, ou ao desemprego, etc.

Outro agir social que a Universidade precisa urgentemente potencializar, é o papel específico de “ente crítico qualificado” da própria sociedade, ou melhor, é o de questionar e por as claras, argumentativamente, o processo de “modernização” excludente que está em curso, levando a sociedade a um questionamento sobre temas como: desenvolvimento econômico e social, qualidade de vida, valores humanos, vida em sociedade, Ciência para quem e para o que, dentre muito outros, nutrindo-se a partir do agir comunicativo-argumentativo, ou melhor, como locus qualificado para a sociedade dialogar e se pensar.

A Universidade não pode ser visualizada apenas como “pesquisa” (mundo objetivo), ou seja, apenas a partir da produção de conhecimentos. Urge que a Educação Superior – que é muito

mais do que “pesquisa” – coordene seu agir também em função do mundo social e do mundo subjetivo (formação da personalidade), ajudando a compreender e resolver problemas sociais (e naturais) e fomentando o desenvolvimento integral humano.

É preciso ampliar esta correspondência entre: Universidade, pesquisa, sociedade e personalidade, para poder dialogar/lidar competentemente com os mais variados e complexos problemas (aquecimento global, ecossistemas, genoma humano, tecnologias e coronavírus são alguns exemplos dentre inúmeros outros), que requerem atenção em sua dimensão científico-cognitiva, mas também, em sua dimensão político-social e prática, assim como na dimensão pessoal-afetiva.

Evidencia-se assim, que o agir comunicativo-pedagógico da Universidade é muito mais do que apenas fazer “pesquisa”, ou melhor, também precisa implicar na formação de acadêmicos com uma maior sensibilidade social, através do desenvolvimento da racionalidade comunicativa (consciência coletiva), fomentado inclusive através do envolvimento e da participação com a comunidade do entorno, por exemplo, com os alunos das Escolas públicas municipais e estaduais, ou, nos debates/audiências nas Câmaras de Vereadores.

A Universidade, no mundo todo, só pode desenvolver a competência comunicativa-social nos estudantes universitário, se ela própria se ressignificar internamente como comunidade de diálogo qualificado, no exercício crítico-social das suas tomadas de decisões, o que, em nenhum caso, implica distanciar-se da sociedade ou tornar-se uma ilha, ou não precisar prestar contas à sociedade. Mas, isto tem a ver diretamente, com o cumprimento de sua função/justificação e inserção social.

A Educação Superior contemporânea, com vista à Universidade do futuro, enfrenta o desafio de formar um humano não apenas cognitivo, mas, que inclua também, o desenvolvimento sócio-afetivo (racionalidade comunicativa) dos/nos acadêmicos, pois é o que lhes permitirá: compartilhar seus conhecimentos

adquiridos e construídos cooperativamente, em diferentes situações no mundo da vida; ser solidário e colaborar com colegas e adultos nas situações cotidianas; desenvolver sua própria identidade (consciência individual e social); adquirir confiança e segurança em si e nos outros; gerar processos/movimentos para consolidar sua pertença sociocultural; coordenar suas ações em sociedade.

A Universidade é responsável por formar acadêmicos-cidadãos, com capacidade de tomada de decisão no mundo comum. Aprender a lidar cooperativamente com fatos da vida cotidiana é o que os prepara efetivamente para viver e enfrentar criticamente a complexidade da vida social no mundo fortemente condicionado pelo paradigma econômico.

É nesse panorama de inserção social que a comunidade acadêmica, de pesquisa-científica e argumentativa, pode e precisa intervir mais, pois é sua responsabilidade contribuir e esclarecer o papel da Ciência e da técnica na sociedade, e assim, ir muito além das mudanças vertiginosas das tecnologias, por exemplo, assumidamente as do consumo, sem ao menos entender porque e para que e sem debater sobre as implicações disto em suas próprias vidas e na vida da sociedade.

Em suma, a Universidade deve nutrir o desenvolvimento da racionalidade comunicativa, racionalidade social-humanizante, para que os acadêmicos-cidadãos: “aprendam a aprender” cooperativamente; saibam dar sentido à vida deles situada em sociedade; possam viver e conviver numa sociedade plural; consigam ingressar no mercado de trabalho com maturidade, para a solução de problemas que possam surgir; tenham a capacidade de continuar se aperfeiçoando e progredindo ao longo da vida; promovam o espírito crítico e solidário inclusive no mundo científico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisar e debater a questão da Universidade, por si só, já é um tema bastante complexo e polêmico, ainda mais quando ousamos ir além de sua sobressaliente especificidade, ou melhor, a da socialização e produção da cultura do conhecimento científico, e buscamos provocar, de mãos dadas com Habermas e sua racionalidade comunicativa, uma reflexão crítico-construtiva em relação a sua justificação, também, social-política e a sua “validez” como formadora de personalidades.

Por esta via provocativa e construtiva, remetemo-nos a racionalidade comunicativa, como promissor fundamento social-revitalizador para o agir da Universidade contemporânea. Esta que nutriu toda a teoria habermasiana, possibilitou-nos uma hermenêutica com um outro olhar, ou melhor, com um olhar ampliado. Ampliando no sentido de: olhá-la a partir de sua construção social-histórica; tecer um paralelo reflexivo entre uma Universidade recente (a brasileira) e uma de já longa tradição (a alemã); interagir com olhares crítico-reflexivos já consolidados, especialmente, o de Habermas; compreender a Teoria do Agir Comunicativo em sua profundidade social-prática/pragmática; e olhar para a Universidade a partir dos componentes estruturais do mundo da vida, de Habermas (objetivo/cultura, intersubjetivo/social e subjetivo/personalidade).

No primeiro capítulo vimos quatro mudanças claras, na justificação social da Educação Superior. Na Antiguidade, sobretudo na Grécia, local de nascimento da Academia, ou também poderíamos dizer, período em que começou uma elaboração sistematizada do saber/conhecimento, ou seja, o conhecimento era em grande medida, um fim em si mesmo e se erigia entre as pessoas, nos debates/diálogos públicos. Já na Idade Média, período conhecido pelo poder “de mando” das monarquias, mas também,

pela crescente sede de poder e dominação da Igreja, favorecida exatamente por poder controlar e utilizar o conhecimento já existente - e em boa medida sob seu domínio - em seu próprio benefício, condicionando o agir das suas Universidades para doutrinar e catequizar, já que o conhecimento “necessário para uma vida digna” era revelado por Deus e apenas deveria ser aceito e “praticado”. Um terceiro momento histórico marcante, com nítida influência sobre o agir das Universidades, foi a Idade Moderna, que ao lado do crescente poder do Estado e da burguesia (fabricação industrial), também viu crescer a potencialização da própria “razão humana” (pensar/conhecer para dominar), entretanto, o aumento do poder do Estado, passou a ser estendido sobre o conhecimento/a educação/as Universidades, passando a considerá-lo como um meio para o progresso econômico. Já na pós-modernidade, com o fortalecimento do paradigma econômico, o conhecimento, a Ciência e a tecnologia passaram prioritariamente a ser um “meio para algo”, ou melhor, instrumentos para criar produtos para o mercado; aliás, a própria educação, especialmente o Ensino Superior/as Universidades – centros privilegiados do saber/da cultura científica – passou a ser visto como produto, como *commodity*, rentável economicamente.

Ainda analisamos dois processos históricos e de estruturação da Educação Superior, bem diferentes, ou seja, o alemão e o brasileiro. Por exemplo, enquanto a Alemanha criou estruturas diferenciadas para a Educação Superior Profissionalizante (Hochschule) e Educação Superior de Pesquisa (Universität), no Brasil isto é tratado, nas Universidades públicas, da mesma forma. Inclusive, é possível dizer que a Graduação brasileira tem mais semelhança com a “Hochschule alemã” e apenas a Pós-Graduação se assemelha a “Universität alemã”.

Além disto, interagimos com outros “pontos de vista” a respeito da situação da Universidade no Brasil e além do Brasil, no intuito de ampliar a nossa análise e compreensão, sobretudo, para ir além da razão instrumental-funcionalista. Convém deixar claro, novamente, que não queremos – nem podemos – descartá-la,

mas considerá-la como um dos componentes estruturais do mundo da vida (cultura, sociedade, sujeitos), estrutura viva, nutrida pelos/nos movimentos/processos entre as pessoas/intersubjetivos/comunicativos, ou ainda, estrutura viva que nutre a própria validação social da Universidade.

Assim, “situados e provocados”, inspiramo-nos na Teoria da Ação Comunicativa de Habermas (capítulo dois), e investimos num processo comunicativo/interativo/argumentativo, “fazendo o caminho caminhando com”, para cooperativamente erigirmos um diálogo crítico-construtivo em busca de entendimentos entre a Educação Superior/a Universidade e a racionalidade comunicativa. Afinal, a centralidade desta razão está no processo intersubjetivo - processo consensuado entre todos os envolvidos, logo, validado – que potencialmente encaminha a construção de um mundo comum.

Como vimos, Habermas foi fortemente influenciado pela Escola de Frankfurt e sua intensa teoria crítica da sociedade, resultando também, numa crítica profunda da razão/do racionalismo como condutora do progresso civilizatório. Razão (subjetiva/privada) demasiadamente instrumental e racionalidade fortemente funcionalista (intersubjetiva-útil), ao que Habermas contrapôs - não no sentido de sobrepor, mas de algo mais amplo – uma razão procedural/”de entendimento entre”/pública e uma racionalidade comunicativa (intersubjetiva-social).

É na linguagem, ou melhor, na ação comunicativa e na racionalidade comunicativa que Habermas funda sua teoria social e lança as bases teóricas e práticas/pragmáticas para o desenvolvimento do mundo da vida que é cultural (mundo objetivo), social (mundo social/intersubjetivo) e pessoal/personalidade (mundo subjetivo).

E é a partir deste mundo da vida, ampliado, e da racionalidade comunicativa que buscamos olhar para a Universidade pública (capítulo três), as ciências/a cultura científica da humanidade e as justificações sociais (atuais e ao longo da história) para seu *modus faciendi*.

Racionalidade comunicativa que se constitui numa estruturação/num processo intersubjetivo da razão, indo além do reducionismo metodológico e experimental do saber cognitivo-instrumental como “via” única capaz de validar o conhecimento, ou em outros termos, não basta comprovar o conhecimento científico em laboratórios, mas, é preciso, também, justificá-lo/validá-lo socialmente. Ou ainda, enquanto o método empírico-analítico é uma “unidade de medida” da “carga de significados” das verdades/das ciências, o processo de entendimento intersubjetivo-comunicativo torna-se em “unidade de medida” da “carga de validade social” delas.

Bem sabemos, considerando o caminho percorrido, que o que acabamos de propor consiste num sonho e numa utopia ousada, um tanto quanto distantes. Entretanto, não podemos renunciar aos ideais, à utopia e ao sonho de vivermos num mundo melhor para todos, e claro, uma Universidade (e Ciência) também “válida” entre e para todos os cidadãos. Estando diretamente envolvidos com o mundo acadêmico, não temos o direito de nos deixar abater pela crise e pela colonização em andamento. Não podemos desanimar frente a tantas críticas direcionadas à Educação Superior e à cultura científica, mas, fazer delas, uma oportunidade para o diálogo construtivo, para mudanças e para o crescimento.

Foi isto que nos moveu/motivou a sentar à “mesa” com Habermas - e “entre” vários outros/as pessoas e tradições de saberes - a fim de construirmos este processo comunicativo, de uso público da razão e de debate/diálogo qualificado em busca de entendimentos a respeito da Universidade pública e seu *modus faciendi*.

“Mesa” que foi o lugar dessa partilha, do alimento, da reunião e da comunhão, assim como a Universidade é o lugar – por excelência – de reuniões, comunhões e de ações comunicativas “qualificadas”, nas e pelas quais toda a sociedade pode se pensar/se nutrir.

Enfim, evidenciou-se que a Universidade pública se justifica e revitaliza socialmente, na medida em busca potencializar os seu

modus faciendi a partir da racionalidade comunicativa, ou melhor, nutrindo processos intersubjetivos na busca de “entendimentos qualificados” a respeito do mundo da vida (mundo objetivo, mundo social e mundo subjetivo/personalidade) indo muito além – não no sentido de descartar, mas, de ampliar - do agir estreito fomentado pela racionalidade funcionalista e pela razão instrumental.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T.W. Negative Dialektik, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1966.
- APEL, K.-O. Transformação da Filosofia, 2 vols.. Trad.Paulo Soethe, S. Paulo: Edições Loyola, 2000.
- APEL, K.-O. Der transzendentalhermeneutische Begriff der Sprache, Transformation der Philosophie, Band I, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1973.
- APEL, K.-O. Das Apriori der kommunikationsgemeinschaft, Transformation der Philosophie, Band II, Frankfurt am Main Suhrkamp Verlag, 1973.
- ARENDT, H. A condição humana. Trad.Roberto Raposo, Lisboa: Relógio D'Água, 2001.
- BARRETO, Cláudia. A reestruturação da UFBA a partir do Reuni e seus nexos com o Processo de Bolonha: Dissertação <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/14018>
- BOUFLEUER, José Pedro. Pedagogia da Ação Comunicativa: uma leitura de Habermas. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2001.
- BOUFLEUER, José Pedro. A pesquisa na universidade: fazeres diferenciados sob um mesmo conceito. Revista QUAESTIO, 2002.
- CASAGRANDE, Cledes Antonio. Educação, intersubjetividade e aprendizagem em Habermas. Ijuí: Unijui, 2009.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. Escritos sobre a universidade. São Paulo: Ed UNESPE, 2001.
- CONDORCET, Jean-Antoine-Nicolas de Caritat, Marquis de, 1743-1794. Cinco memórias sobre a instrução pública. São

Paulo: Ed UNESP, 2008.

CUNHA, Luiz Antônio. Educação, Estado e Democracia no Brasil. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

CUNHA, Luiz Antônio. A Universidade Temporária: O Ensino Superior da Colônia à Era de Vargas. Rio de Janeiro: Ed Civilização Brasileira, 1980.

CUNHA, Luiz Antônio. Qual universidade? São Paulo: Ed Cortez, 1989.

DURKEIM, Émile. Educação e sociologia. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013.

FICHTE, J.G. Fundamentos da doutrina da ciência completa. Tradução Diogo Ferrer. Lisboa: Edições Colibri, 1997.

GADAMER, H.-G. Elogio da Teoria. Trad. João Proença, Lisboa: Edições 70, 2001.

HABERMAS, Jürgen. Teoria do Agir Comunicativo: racionalidade da ação e racionalização social. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012a.

HABERMAS, Jürgen. Teoria do Agir Comunicativo: sobre a crítica da razão funcionalista. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012b.

HABERMAS, Jürgen. Consciência moral e agir comunicativo. 2. ed. Trad. Guido de Almeida, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2013a.

HABERMAS, Jürgen. Teoria e Práxis: estudos de filosofia social. São Paulo: Unesp, 2013b.

HABERMAS, Jürgen. Técnica e Ciência como “Ideologia”. Trad. Artur Morão, Lisboa: Edições 70, 2009.

HABERMAS, Jürgen. O Futuro da Natureza Humana. A caminho de uma eugenia liberal?. Trad. Maria Bettencourt, Coimbra: Almedina, 2006.

HABERMAS, Jürgen. Diagnósticos do tempo. Seis ensaios. Trad. Flávio Siebeneichler, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2005.

HABERMAS, Jürgen. Pensamento pós-metafísico. Trad. Lumir Nahodil, Coimbra: Almedina, 2004.

HABERMAS, Jürgen. Textos e contextos. Trad. Sandra Vieira, Lisboa, Instituto Piaget, 2001.

HABERMAS, Jürgen. Racionalidade e comunicação. Trad. Paulo Rodrigues, Lisboa: Edições 70, 1996.

HABERMAS, Jürgen. Comentários à ética do discurso. Trad. Gilda Encarnação, Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

HABERMAS, Jürgen. Passado como futuro. Trad. Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993a.

HABERMAS, Jürgen. A ideia da universidade: processos de aprendizagem. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 74, n. 176, p. 111-130, jan./abr. 1993b.

HABERMAS, Jürgen. O discurso filosófico da modernidade. Trad. Leopoldina de Almeida e outros, Lisboa: D. Quixote, 1990.

HORKHEIMER, M. Zur Kritik der instrumentellen Vernunft, Frankfurt am Main: Taschenbuch Verlag, 2007.

HUSSERL, E. A crise das ciências europeias e a fenomenologia transcendental. Trad. Diogo Ferrer, Lisboa: Phainomenon e Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2008.

KANT, Immanuel. Fundamentação da metafísica dos costumes. Trad. Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 2011.

KANT, Immanuel. Sobre a pedagogia. 4. ed. Piracicaba: Editora Unimep, 2004.

KANT, Immanuel. Crítica da Razão Prática, tradução Valério Rohden. São Paulo: Martins Fontes, edição bilingue, 2003.

KUHN, T. A Estrutura das revoluções científicas. Trad. Carlos

Marques, Lisboa: Guerra e Paz, 2009.

MARCUSE, H. Kultur und Gesellschaft, Frankfurt am Main: ShurkampVerlag, 1965.

MARQUES, Mario Osorio. A aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.

MARQUES, Mario Osorio. Pedagogia: a ciência do educador. 3.ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

MARQUES, Mario Osorio. Conhecimento e modernidade em reconstrução. Ijuí: Ed. Unijuí, 1993.

MORIN, E. Ciência com consciência. Portugal: Publicações Europa-America, 1982.

PLATÃO. Teeteto Crátilo. Trad. Carlos Alberto Nunes, Belém do Pará: Ed. Universitária UFPA, 2001.

PRESTES, Nadja Hermann. Validade em educação: intuições e problemas na recepção de Habermas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

PRESTES, Nadja Hermann. Educação e racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

RUWER Daniel. Universidade x contemporânea: do conflito de concepções à crise da categoria. Dissertação de Mestrado (2007): <https://www.unijui.edu.br/estude/mestrado-e-doutorado/educacao-nas-ciencias>

SANTOS, B.S. Um discurso sobre as ciências. 9. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1997.

SZÉLL, G. University reforms in Germany over the last ten years. https://www.researchgate.net/publication/327402039_University_reforms_in_Germany_over_the_last_ten_years

WEBER, M. A ética protestante e o espírito do capitalismo. Trad. Ana Bastos e Luís Leitão, Lisboa: Presença, 1983.

SOBRE O AUTOR



Doutor e Mestre em Educação nas Ciências pela Unijuí - RS. Curso de Extensão Universitária em Pastoral Catequética (Teologia) e Graduado em Filosofia - licenciatura, pelo Centro Universitário La Salle - RS. Graduado em Ciências Jurídicas e Sociais/bacharel em Direito pelo Instituto Cenecista de Ensino Superior de Santo Ângelo - RS; graduando em Psicologia pela Unijuí - RS; Pós-Graduado (Especialização) em Psicologia da Educação pelo Instituto Líbano. Atuação profissional: desde 2012 como Técnico em Assuntos Educacionais na UFSM - Campus de Palmeira das Missões.

<https://tercioinaciojung.blogspot.com.br>
<https://dialogoscatarticos.blogspot.com/>
<http://lattes.cnpq.br/8085825721451941>
tercioinacio@gmail.com

A partir do paradigma da linguagem de Habermas, propomos a “validez” da Universidade (e da cultura científica), como: um agir em movimento histórico-social; um agir comunicativo como “razão prática cooperativa”, que vai além da razão funcionalista e instrumental; a racionalidade comunicativa como coordenadora do agir no mundo da vida (objetivo, social/inter-subjetivo e subjetivo); como um agir “entre nós” e não simplesmente “para algo”; caminhamos em busca de fundamentos, também solidários/políticos, para o agir da Universidade pública. Evidenciou-se que a Universidade pública se justifica, valida e revitaliza socialmente, na medida em que busca potencializar o seu *modus faciendi* a partir da racionalidade comunicativa, nutrindo processos intersubjetivos na busca de “entendimentos entre as pessoas” e qualificados, a respeito do mundo da vida (mundo objetivo, mundo social e mundo subjetivo/personalidade) indo muito além – não no sentido de descartar, mas de ampliar – do agir estreito, fomentado pela racionalidade funcionalista e pela razão instrumental.

ISBN 978-658561426-9



EDITORA

ILUSTRAÇÃO