



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Faculdade de Educação

DIEGO AUGUSTO GONÇALVES FERREIRA

EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS EM JÜRGEN HABERMAS

Campinas/SP
2023

DIEGO AUGUSTO GONÇALVES FERREIRA

EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS EM JÜRGEN HABERMAS

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestre em Educação, na área de Educação.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Laudinor Goergen

Coorientador: Prof. Dr. José Renato Polli

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À
VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO
DEFENDIDA PELO ALUNO DIEGO
AUGUSTO GONÇALVES FERREIRA,
ORIENTADA PELO PROF. DR. PEDRO
LAUDINOR GOERGEN E COORIENTADA
PELO PROF. DR. JOSÉ RENATO POLLI.

Campinas/SP
2023

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

F413e Ferreira, Diego Augusto Gonçalves, 1991-
Educação e direitos humanos em Jürgen Habermas / Diego Augusto Gonçalves Ferreira. – Campinas, SP : [s.n.], 2023.

Orientador: Pedro Laudinor Goergen.

Coorientador: José Renato Polli.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Habermas, Jürgen, 1929-. 2. Educação. 3. Direitos humanos. I. Goergen, Pedro Laudinor, 1944-. II. Polli, José Renato. III. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. IV. Título.

Informações Complementares

Título em outro idioma: Education and human rights in Jürgen Habermas

Palavras-chave em inglês:

Habermas, Jürgen, 1929-

Education

Human rights

Área de concentração: Educação

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora:

Pedro Laudinor Goergen [Orientador]

Cesar Aparecido Nunes

Eldon Henrique Muhl

Data de defesa: 03-10-2023

Programa de Pós-Graduação: Educação

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0002-7508-7660>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/7081384018831738>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Faculdade de Educação

DISSERTAÇÃO
EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS EM JÜRGEN HABERMAS

DIEGO AUGUSTO GONÇALVES FERREIRA

COMISSÃO JULGADORA:
Prof. Dr. Pedro Laudinor Goergen
Prof. Dr. Cesar Aparecido Nunes
Prof. Dr. Eldon Henrique Muhl

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

Ninguém vos poderá revelar nada que já não esteja meio adormecido na aurora do vosso conhecimento. O professor que caminha na sombra do templo, entre os seus discípulos, não dá a sua sabedoria mas antes a sua fé e amor. Se for realmente sábio, não vos convida a entrar na casa da sua sabedoria, mas antes vos conduz ao limiar do vosso próprio espírito. Pois a visão de um homem não empresta as suas asas a outro homem.

Khalil Gibran.

*Dedico esta pesquisa àqueles que atribuem
sentido e significado ao meu mundo da vida,
Vilma, Benedita, Benedito e Adriano.*

AGRADECIMENTO

Agradeço a *Deus*, fonte e origem de todo o conhecimento, que capacita a inteligência humana para toda boa obra, por me permitir viver, amar, estudar e trabalhar. Agradeço a minha mãe e aos meus *avós maternos* por me formarem como ser humano, no amor e na retidão. Agradeço ao meu *amor, amigo e companheiro* por atribuir sentido aos meus dias e por fazer cada momento da minha vida repleto de alegria, convencendo-me que outro eu não poderia existir sem ele. Agradeço aos meus *amigos*, poucos e valiosos, por partilharem comigo a aventura e a desventura de viver sem medo e sempre com esperança.

Agradeço aos meus *professores*, mestres que, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, semearam e semeiam no meu coração o amor pela educação, pela escola e pelos estudos. De modo especial, agradeço ao prof. *Pedro Goergen*, grande intelectual nesta época vazia de bons e sensatos interlocutores, pelo privilégio de tê-lo como orientador desta pesquisa. Agradeço ao prof. *Renato Polli*, bom amigo, por me acolher, incentivar e acompanhar com generosidade desde o primeiro contato que tivemos, sendo um dos grandes motivadores da caminhada acadêmica, e existencial, que me trouxe até a escrita deste trabalho. Agradeço ao prof. *César Nunes* por acreditar em mim e por me abrir as portas da universidade pública e do grupo Paideia, empolgando-me com seu testemunho de amor à educação. Agradeço aos profs. *Eldon Mühl, Manoel Francisco do Amaral e Eduardo Miranda* pela leitura respeitosa e crítica que realizaram do meu texto, contribuindo para sua qualidade.

Agradeço às pessoas que colaboraram, direta ou indiretamente, para que eu realizasse o tão sonhado mestrado: àqueles que me ajudaram na dinâmica para frequentar as aulas em Campinas; à gestão do *Centro de Educação Futuro*, minha escola do coração, que me compreendeu e me apoiou em minhas necessidades; aos companheiros do *Grupo de Estudos e Pesquisas Paideia*, homens e mulheres que se dedicam ao labor academicamente criterioso e humanamente responsável, por construírem uma intelectualidade orgânica para a formação de uma sociedade igualitária, justa e solidária; aos *professores e funcionários* da Faculdade de Educação e da UNICAMP, de forma geral, por trabalharem para o avanço da ciência.

Agradeço, por fim, a cada um dos *alunos* que passou ou está na minha vida e que, apesar das agruras próprias da missão docente neste país, confirma no meu coração que a educação crítico-humanizadora, voltada para a formação da pessoa em sentido integral, é o caminho para a subversão da lógica desumana do capital e a ferramenta para a construção de um mundo novo no qual a promoção dos direitos humanos representa, de fato, o advento de uma era de paz e de justiça, de igualdade e de fraternidade, de tolerância e de respeito, de empatia e de oportunidades para todos.

RESUMO

O presente trabalho, intitulado *Educação e Direitos Humanos em Jürgen Habermas*, ancorado na perspectiva crítica de radicalização da democracia e da inclusão do outro para o fortalecimento da esfera pública como espaço de debate, contida na filosofia e ética discursivas de Habermas (1929-), defende que a Teoria do Agir Comunicativo, compreendida como uma proposta de interação intersubjetiva voltada ao entendimento e à solidariedade cooperativa, contém os potenciais filosóficos e práticos para a elaboração de uma pedagogia dos direitos humanos na época do capital. Estruturada em três capítulos, precedidos por uma introdução e sucedidos por uma conclusão, a pesquisa constata que os esperanças habermasianos são como sementes germinais e originais para o florescimento de uma cultura forjada pela educação verdadeiramente comprometida com os direitos humanos, sem os quais não se pode propor nenhuma pedagogia válida para esta era que anseia por justiça social e igualdade.

Palavras-chave: Habermas. Educação. Direitos Humanos.

ABSTRACT

The present work, entitled *Education and Human Rights in Jürgen Habermas*, anchored in the critical perspective of the radicalization of democracy and the inclusion of others to strengthen the public sphere as a space for debate, contained in the discursive philosophy and ethics of Habermas (1929-), argues that the Theory of Communicative Action, conceived as a proposal for intersubjective interaction aimed at understanding and cooperative solidarity, contains the philosophical and practical potential for the elaboration of a pedagogy of human rights in the era of capital. Structured into three chapters, preceded by an introduction and followed by a conclusion, the research finds that habermasian hopes are seeds that are germinal and original for the flourishing of a culture forged by education truly committed to human rights, without which one cannot not propose any valid pedagogy for this era that yearns for social justice and equality.

Keywords: Habermas. Education. Human rights.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 CONTEXTUALIZAÇÃO E CONCEITUAÇÃO DA FILOSOFIA DE HABERMAS	18
1.1 Contextualização histórico-epistemológica do pensamento de Habermas	18
1.1.1 <i>Frankfurt, o cenário da filosofia de Habermas</i>	19
1.1.2 <i>Habermas como destaque da filosofia de Frankfurt</i>	23
1.1.3 <i>Filosofia de Frankfurt como impulso para o pensamento de Habermas</i>	26
1.1.4 <i>Novidade da filosofia de Habermas no contexto frankfurtiano</i>	31
1.2 Conceituação filosófica do pensamento de Habermas	36
1.2.1 <i>Retomada do projeto iluminista a partir da Teoria do Agir Comunicativo</i>	36
1.2.2 <i>Mundo da vida como horizonte da razão e agir comunicativos</i>	39
1.2.3 <i>Sistema como campo da razão e agir estratégicos</i>	42
1.2.4 <i>Desengate entre o mundo da vida e o sistema</i>	45
1.2.5 <i>Reacoplamento entre o mundo da vida e o sistema</i>	46
2 EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS A PARTIR DA FILOSOFIA DE HABERMAS	50
2.1 Sistema, educação e direitos humanos	50
2.1.1 <i>Educação nos domínios da colonização sistêmica</i>	51
2.1.2 <i>Agir estratégico e vertigem da educação e direitos humanos</i>	59
2.2 Mundo da vida, educação e direitos humanos	66
2.2.1 <i>Agir comunicativo, educação e direitos humanos</i>	67
2.2.2 <i>Protagonismo da filosofia na educação e direitos humanos</i>	76
3 HABERMAS E A EDUCAÇÃO NA ERA DOS DIREITOS HUMANOS	82
3.1 Ética do discurso e educação na era dos direitos humanos	83
3.1.1 <i>Educação entre a época do capital e a era dos direitos humanos</i>	83
3.1.2 <i>Ética do discurso e a tessitura de uma pedagogia dos direitos humanos</i>	91
3.2 Educação e direitos humanos no Brasil	95
3.2.1 <i>Da educação como direito à educação em direitos humanos</i>	97
3.2.2 <i>Redescoberta do PNEDH a partir de Habermas</i>	103
CONCLUSÃO	108
REFERÊNCIAS	112

INTRODUÇÃO

*Deixa-me distante da sabedoria que não chora,
da filosofia que não ri e do orgulho que não se
curva diante de uma criança.*

Khalil Gibran.

Se, conforme escreveu Habermas (2001, p. 53), “os números redondos que são frutos das pontuações de um calendário não correspondem aos nós do tempo que os próprios fatos históricos amarram”, então os elos enigmáticos do século XXI só poderão ser desatados a partir de uma investigação filosófica verdadeiramente histórica e crítica. Tal empreitada, cujo objetivo é compreender, desvendar e ressignificar a trama cultural desta época à luz dos acontecimentos históricos que a precederam e a amarram, reclama uma postura investigativa e prática que considere a problematização sobre os direitos humanos, nos mais diferentes campos do saber e da ação humana, como central. No momento em que a comunidade humana experimenta as consequências mais drásticas da trajetória ideocultural que vem se atenuando a nível mundial no pós-guerra - que consistem, de modo geral, na legitimação da perversidade social (desigualdade, fome, miséria, pobreza, analfabetismo, violência etc) em nome do capital -, a Filosofia não pode se furtar à tarefa de colaborar com a Educação no sentido de ampliar o esforço democrático do diálogo para a promoção da dignidade humana através da conquista e da garantia dos direitos humanos fundamentais e inalienáveis.

Destarte, ancorado na perspectiva crítica de radicalização da democracia e da inclusão do outro para o fortalecimento da esfera pública como espaço de debate, contida na filosofia discursiva de Jürgen Habermas, o presente trabalho defende que a ação comunicativa, compreendida como uma interação intersubjetiva voltada ao entendimento e à solidariedade cooperativa, contém os potenciais para a elaboração de uma pedagogia dos direitos humanos¹, sem a qual não é possível pensar e fazer uma educação desatadora dos nós da modernidade. Como se verá ao longo da pesquisa, a consideração do tema dos direitos humanos enquanto espinha dorsal de uma proposta político-pedagógica comprometida com a descolonização do mundo da vida pelo sistema encontra justificativa, arsenal teórico e operacional na Teoria

¹ Dada a variedade de termos utilizados pelas referências bibliográficas utilizadas nesta pesquisa para designar um mesmo fenômeno de investigação, cabe ressaltar de imediato que as expressões “educação e/em/para direitos humanos” referem-se, em resumo, à proposta da construção de uma pedagogia que considere a transversalidade do tema sobre os direitos humanos como um princípio teórico e uma prática essenciais à educação crítica.

Crítica habermasiana². A tendência progressista de formação humana, implícita na Teoria do Agir Comunicativo e fundamentada numa racionalidade comunicativa que recupera e pode levar a termo o projeto de emancipação que inaugurou a modernidade, desemboca na construção de uma cultura dos direitos humanos à medida que reafirma o papel singular da educação para reverter a barbárie sistêmica e recuperar a autêntica trama do mundo da vida a partir da construção coletiva de um tecido social democrático, justo, igualitário e solidário.

Os nós do tempo presente, cujas amarras foram feitas pelos acontecimentos históricos do breve século XX, “ocupado de modo intenso pelo desafio ao sistema capitalista mundial” (HABERMAS, 2001, p. 59) e pelas “marcas sombrias de um totalitarismo que rompe com um processo de civilização iniciado com o Iluminismo” (HABERMAS, 2001, p. 60), justificam a pauta filosófico-educacional em torno dos direitos humanos. O enredamento sem precedentes desta época, caracterizado por ordenamentos economicistas, político-ideológicos e tecnocientificistas, que transformam drástica e freneticamente a ética, a cultura e a sociedade, potencializados pela recente tragédia pandêmica da Covid-19, exige do filósofo a reinvenção da possibilidade de interpretar o curso histórico e antropológico da humanidade. Não só o final do século XX, como também o início do XXI, “encontra-se sob o signo [...] do renascimento de um neoliberalismo indiferente ao social” (HABERMAS, 2001, p. 64), despreocupado com questões cruciais para a conclusão do projeto iluminista de emancipação, tais como a reabilitação de uma racionalidade esclarecida, a recuperação da democracia e a reinvenção de uma ética solidária universal voltada aos direitos humanos.

O instigante desafio de pensar a modernidade cultural que se desenrola no desenrolar da cotidianidade passa, inevitavelmente, por uma acurada análise do processo de modernização

² Entende-se por Teoria Crítica de Habermas a proposta, baseada na metodologia hermenêutica das ciências humanas, de fundamentar normativamente uma reflexão sobre a sociedade na ética do discurso, objetivando investigar as patologias que causam a desintegração social no capitalismo tardio, reabilitar a razão esclarecida através da linguagem e reconstruir a ordem social democrática do Estado de Direito (cf. MCCARTHY, 1995). Este modelo comunicativo de Teoria Crítica defende que é possível resgatar, apesar do monopólio exercido pela razão sistêmica, formas de vida e de estruturação social baseadas no mundo da vida enquanto espaço coletivo de formação da identidade, da vontade e dos direitos. A reconstrução dialético-hermenêutica, a partir da linguagem, que Habermas fez da Teoria Crítica que vinha sendo desenvolvida até então, e que lhe permitiu formular uma racionalidade comunicativa, criadora dos potenciais emancipatórios para a sociedade, conheceu diversas fases e influências: a) a primeira fase do pensamento de Habermas, que corresponde ao seu processo de formação acadêmica e início do exercício docente, é caracterizada pelo arsenal epistemológico da Teoria Crítica de Frankfurt, especialmente no que respeita à perspectiva histórico-materialista emprestada do marxismo, a partir da qual o pensador problematiza a questão da esfera pública e o desenvolvimento das condições para a existência de processos comunicativos no interior do Estado democrático; b) a segunda fase, considerada a da maturidade, ao desenvolver o fenômeno da linguagem em perspectiva multidisciplinar, problematiza a racionalidade moderna de caráter weberiano, propondo sua superação pela razão comunicativa que considera a linguagem como o elemento primordial para a construção de uma teoria sociológica em diálogo com Pearson e Longman, por exemplo; c) a terceira fase, consequência da Teoria do Agir Comunicativo desenvolvido na fase anterior, se desenrola em torno da tensão entre o Estado de Direito e a radicalidade democrática à luz de uma ética do discurso (cf. INGRAM, 1994).

societária, que compreende a economia e a política, dependendo, em última instância, de uma escolha epistemológico-metodológica verdadeiramente crítica e comprometida com a formação de um mundo mais humano, justo e solidário. Nesse sentido, os pensadores de tradição frankfurtiana têm muito a oferecer não só no campo especializado da Filosofia, mas, especialmente, na intersecção que se deve estabelecer entre ela e as demais ciências sociais, políticas e humanas, dentre as quais se destaca a Educação como instância de formação da identidade individual e coletiva da pessoa humana. Como nunca, depois de ter se dedicado por séculos à faina metafísica, impõe-se à Filosofia a grave tarefa de refletir e de convidar as ciências à reflexão sobre aquele que parece ser o drama mais genuíno da civilização contemporânea: o ser humano, com toda sua complexidade subjetiva e comunitária.

Convencida pelo testemunho histórico inegável e atual do genocídio das etnias originárias americanas, do racismo estrutural que prolonga no tempo as feridas da escravidão dos negros, da vitimização feminina e homoafetiva pela heteronormatividade machista, dos conflitos armados que forçam a migração de milhares de pessoas do oriente, do fortalecimento de modelos trabalhistas análogos à escravidão, do crescimento da intolerância religiosa, do renascimento de ideais totalitários e ditatoriais, da irrupção de guerras imperialistas, da fragilização planetária pelas mudanças climáticas, já não cabe à Filosofia o papel de juíza da razão, cuja função é sentenciar o erro e preservar a Verdade. No momento em que a globalização do capitalismo agudiza “os *antigos* problemas da manutenção da paz e da segurança internacional, das disparidades internacionais econômicas entre o Norte e o Sul, bem como a ameaça ao equilíbrio ecológico” [grifo do autor] (HABERMAS, 2001, pp. 64-65), a Filosofia, de mãos dadas com as ciências, especialmente com a Educação, deve buscar uma orientação que problematize e transforme a sociedade a partir daqueles princípios que podem reconstituir a autenticidade coletiva do mundo da vida: os direitos humanos.

Em face das urgências concretas apresentadas acima, a Filosofia torna-se guardiã dos espaços democrático-discursivos para a reflexão e a transformação da realidade, interessando-se, portanto, não somente pela interpretação de fatos, mas sobretudo pela interação entre as pessoas, pelo que constitui essas pessoas e pelo projeto de humanidade que elas constroem principalmente através das políticas educacionais que empreendem. Destarte,

o problema de uma teoria da educação não é questão neutra para o filósofo; constitui o problema filosófico por excelência. [...] Nesse sentido, cada grande filosofia se define igualmente como “Paideia”, como educação “geral”. Por consequência, quando aceita e retoma por sua conta o projeto de uma totalização teórica da prática das ciências pedagógicas, o filósofo não poderá esquecer que é, em certo sentido, o iniciador do discurso sobre a educação e, não, o simples “respondente” (DEBESSE; MIALARET, 1974, p. 83).

Assim, mediante os problemas éticos, sociais, econômicos, políticos e culturais de uma época paradoxal que, tendo o homem como seu paradigma fundante, desfigura a pessoa humana graças à lógica neoliberal do mercado que maquiniza e artificializa a vida em função do lucro e do poder, cabe à Filosofia da Educação pensar uma pedagogia que promova os direitos humanos. Enquanto guardião dos espaços democrático-discursivos, a Filosofia assume a função de problematizar a conquista, a garantia e a consolidação dos direitos humanos no bojo de um sistema político-econômico que colonizou e segue colonizando o mundo da vida. Assim, “o filósofo que deseja *encarnar* sua reflexão em uma ação, sobre e na sociedade dos homens, que procura promover a liberdade e a universalidade, tem por único meio a educação” [grifo nosso] (DEBESSE; MIALARET, 1974, p. 118).

A Filosofia, sobremaneira em seu interesse pela formação humana que depende, essencialmente, de uma Paideia, não pode ignorar que, no atual contexto do elã capitalista neoliberal, em que “a globalização econômica constitui o principal desafio para a ordem social e política [...] pós-guerra” (HABERMAS, 2001, p. 65),

os direitos humanos confrontam-se com sérios desafios que resultam de novas concepções do papel do Estado e do mercado, com implicações a vários níveis, desde logo no modo como os sujeitos são valorizados, como a cidadania se constrói, como o trabalho se redefine, como os efeitos da mudança social são assumidos. Por sua vez, os direitos tendem a ser obedientes aos desígnios de mercado, prevalecendo agora os desejos e a vontade individuais (ESTÊVÃO, 2011, p. 13).

Portanto, acreditando na pertinência e na atualidade do pensamento de Habermas, cuja largueza extrapola o âmbito filosófico e se lança na direção de um diálogo crítico com outras ciências, a presente pesquisa defende que a interação discursiva, por meio do agir comunicativo, tendo em vista o entendimento mútuo entre os sujeitos de fala, é a base para uma educação emancipatória e humanizadora, feita a partir dos direitos humanos e garantidora dos mesmos direitos. A partir deles, pode-se pensar e realizar uma política pedagógica comprometida com a solidariedade universal e a justiça social, tão necessárias à superação da crise pela qual passa a civilização moderna, mergulhada no solipsismo existencial. O filósofo alemão, ao pensar em sua Teoria Crítica uma sociedade discursivamente democrática e mutuamente cooperativa, indica um caminho de emancipação que colabora para sustentar “a defesa dos Direitos Humanos por meio de práticas educacionais reflexivas” (POLLI, 2019, p. 145), baseadas na racionalidade e agir comunicativos.

A proposta de investigar a relação existente entre educação e direitos humanos sob a ótica das intuições habermasianas decorre da tese segundo a qual a educação é responsável pelo modelo de economia e pela estrutura de sociedade que ela ajuda a construir: “o processo

educacional reforça a dominação na sociedade cujos mecanismos reproduzem, sem reelaboração, as referências ideológicas e as relações sociais” (SEVERINO, 2002, p. 75). Enquanto estiver colonizada pelo sistema, formando nos alunos as competências e habilidades fortalecedoras da razão e agir estratégicos que, alicerçados na competitividade e no individualismo, criam os operários necessários à subsistência do capitalismo, a educação será tão culpada pela tragédia humana quanto suas causas motoras: o lucro e o poder. De outra parte, reacoplada ao mundo da vida, colaborando para que os atores envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem assimilem a razão e agir comunicativos, a educação coopera com um processo de esclarecimento cujo fim, inevitavelmente, é a adoção da solidariedade como princípio básico de regulação das ações humanas: “a educação pode criticar e superar [...] conteúdos ideológicos e assim atuar na resistência à dominação da sociedade. [...] Nessa medida, torna-se uma prática transformadora” (SEVERINO, 2002, p. 75).

No utópico modelo econômico-social a ser produzido pela educação libertadora, esperançado pela pedagogia progressista que subjaz à filosofia de Habermas, a emancipação e a humanização causadas pelo agir comunicativo inauguram um amplo espaço para o debate e a luta coletiva em prol dos direitos humanos. A proposta crítica de uma racionalidade comunicativa revela pressupostos político-pedagógicos, como a democraticidade e coletividade, que levam à realização de uma cultura dos direitos humanos. Dada a crise que está em curso na humanidade, envolvendo a manipulação do mundo da vida pelos interesses sistêmicos, a descoberta de um novo esclarecimento, que leve a termo o projeto iluminista de invenção da racionalidade capaz de tornar o ser humano autônomo e recupere os seus direitos fundamentais, é uma urgência que passa pela educação.

O itinerário reflexivo deste trabalho sobre a educação e os direitos humanos em Habermas, cujo interesse é partir da visão ampla sobre o pensamento do referido filósofo para a percepção da transversalidade pedagógica que ele contém, que abre espaço para a problematização dos direitos humanos na educação e que incita uma leitura do cenário educacional brasileiro, encontra-se organizado em três capítulos. O primeiro deles, intitulado *Contextualização e Conceituação da Filosofia de Habermas*, é a guarnição epistêmica da pesquisa. Nele, inicialmente, estabelece-se o cenário histórico-filosófico do pensador alemão, apresentando o nascimento da Escola de Frankfurt, o lugar que o filósofo ocupa na tradição frankfurtiana, a crítica que ele fez aos seus mestres - Adorno e Horkheimer, e a novidade que ele empreendeu ao colocar em diálogo o fenômeno da linguagem e a Teoria Crítica da Sociedade. Em seguida, apresentam-se os conceitos fundamentais da filosofia de Habermas, privilegiando a compreensão sobre a Teoria do Agir Comunicativo: a partir da intenção de

continuar o inacabado projeto iluminista de modernidade sob a ótica comunicativa, o capítulo explora o diagnóstico habermasiano de colonização do mundo da vida pelo sistema e discorre sobre a proposição de reacoplamento entre essas duas dimensões da realidade.

Estabelecida a moldura teórica que garante o quadro reflexivo aqui proposto, lança-se sobre a tela as inspirações que forjarão o encontro entre a filosofia de Habermas, educação e direitos humanos. Sendo assim, o segundo capítulo, *Educação e Direitos Humanos a partir da Filosofia de Habermas*, centrado no paradigma filosófico da linguagem e de sua força comunicativo-socializadora, apresenta a relação entre educação e direitos humanos à luz das categorias habermasianas, tais como mundo da vida, sistema, agir comunicativo, agir estratégico, colonização e reacoplamento, presentes na Teoria do Agir Comunicativo. Num primeiro momento, diagnostica-se que a educação se encontra colonizada pelos interesses econômico-políticos do sistema, mercantilizada pelo pensamento estratégico, de tal sorte que o espaço de debate e conquista dos direitos humanos subsiste de maneira vertiginosa, limitada e manipulada. Logo depois, rompendo com o fatalismo negativista e cumprindo o objetivo central do trabalho, defende-se que a ação comunicativa em vista do entendimento mútuo e da solidariedade coletiva cria as bases pedagógicas necessárias à consolidação de uma educação promotora dos direitos humanos, em que o protagonismo da Filosofia deve servir para resguardá-los das investidas alienantes dos mecanismos sistêmicos.

Criada a intuição imagética da educação e dos direitos humanos em Habermas, faz-se necessário confrontá-la com os apelos da contemporaneidade para selar a tela, apontando a pertinência da ética do discurso decorrente da Teoria do Agir Comunicativo para a invenção de uma proposta pedagógica superadora da lógica capitalista. No terceiro capítulo, denominado *Habermas e a Educação na Era dos Direitos Humanos*, recupera-se o drama experimentado pela educação que se tensiona entre a época do capital e a era dos direitos humanos, evidenciando que a ética do discurso - universal, materialista e histórico-social - colabora na tessitura de uma pedagogia dos direitos humanos. Por conseguinte, realiza-se uma leitura da problemática educacional no Brasil, mostrando que a fragilidade democrática do país acena para um caminho que se constrói da conquista histórico-nacional do direito à educação para a utopia de uma educação em direitos humanos. Privilegiando os esforços de três tendências pedagógicas na afirmação histórica da educação como direito - Pedagogias da Libertação, Histórico-Crítica, e do Direito a estar na Escola, chega-se à redescoberta do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) a partir dos esperanças habermasianos.

Fora da educação, epistemologicamente norteada pela Teoria Crítica, pedagogicamente modelada pelo agir comunicativo e organicamente dinamizada na sociedade, não há caminho

para um esclarecimento que evidencie o sentido desumano do sistema político-econômico do capital e inspire o surgimento de uma ética universal humanizadora. Se é preciso inovar nas ideias e nas práticas educacionais, apostando que todo o processo de ensino-aprendizagem deve estar acompanhado por uma trajetória pessoal e coletiva de esclarecimento sobre a dignidade humana e a justiça social, a Filosofia da Educação, balizada pelos referenciais teóricos dos grandes pensadores, especialmente pelas intuições habermasianas, não pode deixar de investigar as artimanhas sistêmicas de exclusão, por meio das quais uma multidão humana é rejeitada “de nossos mercados materiais ou simbólicos, de nossos valores” (XIBERRAS, 1993, p. 21).

Este trabalho, portanto, a partir de um empenho acadêmico rigoroso e de uma crença inequívoca no poder transformador da educação, deseja contribuir para o processo cultural histórico-crítico que está se enraizando hoje para o oportuno florescimento de um *ethos* humanizador: de uma nova ética em que todos tenham voz, vez e lugar, que ninguém fique às margens do desenvolvimento social e do progresso científico, e que os direitos individuais e coletivos, essencialmente inalienáveis, sejam de fato direitos universais, quando o ser humano tiver aprendido que “as igualdades de direitos [...] constituem o ‘espartilho’ da cidadania democrática” (HABERMAS, 2001, p. 67).

1 CONTEXTUALIZAÇÃO E CONCEITUAÇÃO DA FILOSOFIA DE HABERMAS

Quando o homem inventa uma máquina, ele a faz trabalhar, depois ela começa a comandá-lo e ele se torna escravo de sua escrava.

Khalil Gibran.

Embora Habermas não tenha se ocupado em sua obra filosófica de questões ligadas especificamente à educação, seu projeto intelectual contém potenciais teórico-práticos que dialogam com as mais diversificadas áreas do saber, como se pode notar pela volumosa quantidade de pesquisas científicas produzidas nas últimas décadas inspiradas em seu legado. Nesse sentido, o pensamento habermasiano, pressupondo a formação de um ideal humano-civilizacional como base para as reflexões produzidas sobre a modernidade, possui intuições germinais pedagógicas que estão em vias de florescimento graças ao trabalho e à práxis de muitos pesquisadores no campo da educação: “a leitura que Habermas faz sobre o projeto da modernidade e sobre a racionalidade nela predominante é profícua para a compreensão crítica de todos os processos sociais, especialmente do educacional” (MÜHL, 1997, p. 256).

Antes, porém, de enviar uma investigação que coloque Habermas em diálogo com a problemática específica da educação e dos direitos humanos, que é a proposição dorsal desta pesquisa, faz-se mister contextualizar e conceituar sua filosofia, resgatando os elementos histórico-epistemológicos e os conceitos que clarificam a proposta de uma Teoria do Agir Comunicativo e possibilitam seu intercâmbio com a educação, sempre tensionada pela questão dos direitos humanos.

1.1 Contextualização histórico-epistemológica do pensamento de Habermas

A reconstrução do contexto histórico e, por conseguinte, do solo epistemológico nos quais se ergue o edifício filosófico de Habermas é condição sem a qual não se pode compreender a profundidade e a largueza de sua teoria. Sendo assim, o tópico subsequente apresenta, sucintamente, o surgimento da Escola de Frankfurt, no início do século passado; o lugar que Habermas ocupa na tradição frankfurtiana; a crítica referente ao pensamento elaborado por seus mestres Adorno e Horkheimer, e a novidade que ele engendrou ao relacionar linguagem e Teoria Crítica da Sociedade.

1.1.1 Frankfurt, o cenário da filosofia de Habermas

A filosofia não é uma intuição meramente abstrata, desvinculada da realidade histórica e sobreposta à natureza humana de forma transcendental; ela é uma reflexão atenta à possibilidade de práticas transformadoras, ao desabrochar do chão da existência humana a partir das contradições que põem em movimento a própria vida. Sendo assim, o pensamento de Jürgen Habermas, filósofo e sociólogo nascido em 1929, na cidade alemã de Düsseldorf, está emoldurado pelas experiências históricas que ele viveu, tais como a emergência do Nazismo, a Segunda Guerra (1939-1945), a Guerra Fria (1945-1991), o estabelecimento de uma nova ordem econômica mundial, globalizante e tecnocrática, e pela trajetória intelectual que percorreu, tendo como ponto de partida a Escola de Frankfurt (*Frankfurter Schule*) da qual é um dos mais notáveis herdeiros.

No início da primeira metade do século passado, enquanto a humanidade tentava se equilibrar em meio às vertigens históricas ocasionadas pelo desenvolvimento e o fim da guerra (1914-1918), pela eclosão da revolução socialista russa (1917) e pela ascensão dos regimes totalitários, ludibriada pela arruinada promessa burguesa de criar uma sociedade justa, intelectuais, marxistas não ortodoxos, de diferentes áreas, se reuniram no círculo de estudos frankfurtianos. Filósofos, sociólogos, psicólogos, politólogos e historiadores, afetados pelo drama civilizacional que caracterizou o século XX e que envolveu sobremaneira a Alemanha, congregaram-se no intuito de pensar o que levou o homem àquele estágio sociopolítico e de buscar novos caminhos para sua espécie, marcada pela consolidação de reações fundamentalistas e radicais. Tratam-se de “testemunhas das grandes transformações que a Primeira Guerra Mundial, e as agitações e revoluções que se seguiram, provocou na sociedade europeia em geral” (SLATER, 1978, p. 87), agrupadas em torno do “projeto filosófico e político de elaborar uma ampla teoria crítica da sociedade” (RÜDIGER, 1999, p. 132).

Falando sobre as catástrofes do século passado que servem como pano de fundo para o pensamento desenvolvido em Frankfurt, o próprio Habermas (2001, p. 61) afirma que a “segmentação de um breve século XX concentra em uma unidade o período das guerras mundiais com o da Guerra Fria e sugere então, como aparenta, uma continuidade homogênea de uma guerra ininterrupta de 75 anos, entre os sistemas, os regimes e as ideologias”. Na mesma esteira, descrevendo o contexto de surgimento do círculo frankfurtiano, Ribeiro (2010, p. 165) diz que

havia uma crise mundial de liberdade. Enquanto o stalinismo consolidava-se na União Soviética, o ocidente conhecia os horrores do fascismo e do nazismo na Itália e na Alemanha, respectivamente. Surgia a necessidade de se encontrar novos caminhos e se

buscar uma reflexão sistemática de como o mundo chegou àquele estado de coisas, no qual predominavam a irracionalidade e a manipulação das massas.

A Escola de Frankfurt³, como ficou conhecido o grêmio de intelectuais marxistas vinculado à universidade alemã, oficialmente denominado Instituto de Pesquisa Social (*Institut fuer Sozialforschung*)⁴, foi criada em 1924 a partir das intuições que nasceram da Semana de Estudos Marxistas (*Erste Marxistische Arbeitswoche*), ocorrida na cidade de Ilmenau, na Turíngia, estado localizado no centro-leste da Alemanha, em 1920. Pensadores como Félix Weil (1898-1975), Georg Lukács (1885-1971), Karl Korsch (1886-1961), dentre outros, se viram impulsionados a criticar a economia e a política burguesas e a problematizar os movimentos operários europeus à luz das reflexões de Karl Marx (1818-1883).

Eles se sentiam incomodados com as contradições sociais, políticas e econômicas experimentadas na Alemanha durante a República de Weimar (1918-1933), que, embora fosse uma proposta democrático-liberal de reerguimento no pós-guerra, fracassou ao fortalecer o extremismo que lançou as bases para a nazificação do país: “a livre troca passa a ser aumento da desigualdade social; a economia livre transforma-se em monopólio; o trabalho produtivo, nas condições que sufocam a produção” (MATOS, 1993, pp. 7-8). Mediante a derrota alemã na Primeira Guerra, grupos políticos nacionais tanto de tendência social-democrata quanto comunista revoltaram-se contra o imperador, provocando, em novembro de 1918, a abdicação de Guilherme II (1859-1941) ao trono germânico. Com a renúncia do Kaiser, que se manteve no poder desde 1888, os insurgentes proclamaram a República de Weimar como uma proposta democrática de regeneração nacional, colocando fim ao 2º *Reich* alemão⁵.

Caracterizada por um estilo de governo parlamentarista, em que o presidente indica o chanceler, Weimar se constituiu a partir da disputa pelo poder entre partidos ultraconservadores e progressistas, revelando o clima de instabilidade política vivido na Alemanha derrotada em meio à crise econômica e social causada pelo resultado da Primeira Guerra. Vencendo as

³ De acordo com Assoun (1991, p. 19) “a Escola de Frankfurt é assim a etiqueta que serve para marcar um acontecimento (a criação do Instituto), um projeto científico (intitulado ‘filosofia social’), uma atitude (batizada de ‘Teoria Crítica’), enfim uma corrente ou movimentação teórica ao mesmo tempo contínua e diversa (constituída por individualidades pensantes). Sendo isso tudo, é mais do que isso: um fenômeno ideológico que produz curiosamente os seus próprios critérios de identificação através do seu processo criador: é pelo menos a validade desta aposta crítica que é preciso examinar”.

⁴ Inicialmente o nome escolhido para o círculo frankfurtiano foi “Instituto para o Marxismo”; contudo, graças ao anticomunismo existente na academia alemã entre os anos 20 e 40, prevaleceu o título de “Instituto de Pesquisa Social”. O nome “Escola de Frankfurt” foi adotado, nos anos 50, por Horkheimer, para designar não somente o grupo de intelectuais, mas também a Teoria Crítica desenvolvida por eles.

⁵ O 1º *Reich* alemão identifica-se com o Sacro Império Romano-Germânico, que se estendeu da ascensão de Oto I ao poder, em 962, até as invasões napoleônicas, em 1806. O 2º *Reich* vai da unificação alemã depois da vitória na Guerra Franco-Prussiana, em 1871, até a abdicação do Kaiser Guilherme II após a rendição alemã na Primeira Guerra, em 1918. Já o 3º *Reich* alemão foi a tentativa hitleriana de restaurar, entre 1933 e 1945, os impérios que o antecederam.

investidas socialistas, a social-democracia se tornou o regime político oficial do país em 1919, quando, na cidade de Weimar⁶, que também fica no estado da Turíngia, a Assembleia Nacional Constituinte escreveu e promulgou a constituição que oficializou o projeto de uma república democrática e trouxe à baila o tema dos direitos humanos em forma de direitos sociais, atribuindo ao Estado o papel de promotor de políticas públicas, como se discorrerá no último capítulo desta pesquisa.

Apesar de prever direitos sociais como sendo fundamentais, a República de Weimar, marcadamente burguesa, não foi capaz de assegurá-los graças à aguda crise econômica e à instabilidade política que se consolidaram como efeitos do Tratado de Versalhes. Assinado em 1919, o acordo de paz entre as potências europeias determinou, em relação à Alemanha, a culpabilização pela guerra, a imediata desmilitarização e a indenização aos países lesados, revelando a ineficiência do regime weimarista em reverter os problemas econômicos, políticos e sociais que conduziram a república à conjuntura que propiciou o fortalecimento do conservadorismo, personificado pela criação, em 1920, do partido nazista (*Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei*). Em meio ao avanço dos ideais da extrema direita, que culminou na tentativa frustrada de golpe em 1923, por parte dos nazistas, ao poder democrático instituído, o governo republicano iniciou uma reforma monetária, implementando medidas econômicas, entre 1924 e 1929, para contornar a hiperinflação e criar a sensação de estabilidade política.

Contudo, afetada pela Grande Depressão econômica que se estabeleceu na América e, conseqüentemente, nos países que mantinham vínculos com o capital estadunidense em função da reconstrução europeia no período pós-guerra, a República de Weimar se viu mergulhada numa nova recessão econômica e numa crise social sem reversão graças à Crise de 1929, causada pela quebra da Bolsa de Nova York. Tal situação intensificou o apelo popular conservadorista, de sorte que o austríaco Adolf Hitler (1889-1945), ganhando notoriedade a partir de sua atuação como líder do frustrado golpe nazista antidemocrático de 1923, que tinha como objetivo sabotar a república weimarista e assumir o controle do país, surgiu no cenário caótico de ineficiência do Estado burguês e de colapso econômico como aquele que devolveria ao povo alemão a glória nacional perdida desde o término do 2º *Reich*. Nesse contexto de desmonte da democracia pelo totalitarismo, em que a fragilidade burguesa e as contradições da

⁶ A cidade de Weimar, cujo nome intitula o período republicano vivido na Alemanha entre 1918 e 1933, foi escolhida como sede para os trabalhos da Assembleia Constituinte como meio de fuga dos levantes socialistas que ocorriam na capital Berlim. Além disso, a escolha acenava para a procura de um ambiente propício à sensação de reconstrução, de orgulho nacional depois da vergonhosa derrota na guerra, já que Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832), considerado o maior poeta alemão, viveu em Weimar de 1775 até o ano de sua morte.

República de Weimar justificaram o aparecimento e a consolidação do nazismo, a ponto do próprio presidente alemão Paul von Hindenburg (1847-1934) nomear, em 1933, Hitler como chanceler de seu governo, é que surgiu e se desenvolveu a Teoria Crítica dos intelectuais frankfurtianos.

O Instituto de Pesquisa Social, nascido no auditório da Universidade de Frankfurt e a ela anexado, mas com autonomia reflexiva e econômica, já que estava vinculado ao Ministério da Educação e Cultura da Prússia, ganhou sede própria graças aos investimentos do pai de Félix Weil, Hermann Weil (1868-1927), que enriqueceu na Argentina, aceitou financiar as obras dos intelectuais frankfurtianos e forneceu o espaço para a construção do prédio que abrigou os trabalhos da Escola. Antes de ser fechado pelos nazistas, o Instituto foi dirigido pelo economista austríaco Carl Grünberg (1861-1940), de 1923 a 1930, que restringiu a reflexão frankfurtiana ao âmbito econômico, e, posteriormente, pelo filósofo alemão Max Horkheimer (1895-1973), que apostou numa orientação ideológica mais aberta, relacionando a economia às demais dimensões da vida; ele esteve à frente da instituição até 1933, quando ela foi obrigada pela perseguição nazista⁷ a migrar para Genebra, Paris e, finalmente, Nova York, filiando-se à Universidade de Colúmbia. Os pensadores, que em sua maioria eram judeus, dispersaram-se pela Europa e pelos Estados Unidos e retornaram à Alemanha, com exceção de Herbert Marcuse (1898-1979) que permaneceu na América do Norte, a partir do final da década de 40, devolvendo a Escola a sua instituição originária.

De volta a Frankfurt, o Instituto foi reaberto sob a direção de Theodor Adorno (1903-1969), promovendo a institucionalização da sociologia que “conseguiu impor-se novamente como disciplina” (PINZANI, 2009, p. 15). Destacado como articulista de jornais alemães⁸, Habermas foi convidado por Adorno, em 1956, para ser seu assistente particular, assumindo, em 1964, a cátedra de filosofia e sociologia que pertenceu a Horkheimer e liderando a Escola entre 1969 e 1971. Desde a morte de seus mestres, Adorno e Horkheimer, o Instituto de

⁷ “O instituto teve seus trabalhos encerrados em 1933 por um decreto do governo nazista, recém-eleito e empossado, cujas justificativas alegadas foram suas ‘atividades hostis ao Estado’. Ele teve seu prédio confiscado juntamente com o acervo de sua biblioteca que era constituída por mais de 60.000 livros e documentos. Inicia-se aí uma perseguição a seus colaboradores que pode ser explicada por sua origem judaica, além de suas atividades serem consideradas marxistas, revolucionárias e de esquerda” (RIBEIRO, 2010, p. 166). É válido ressaltar que desde 1931, quando Horkheimer assumiu o Instituto, já se preparava sua possível mudança para outro país: “o temor diante da real possibilidade da tomada do poder por Adolf Hitler fez com que o Instituto inaugurasse, naquele mesmo ano [1931], um escritório em Genebra, na Suíça, e transferisse o seu capital para a Holanda. Desse modo, quando Hitler torna-se chanceler do governo alemão, em janeiro de 1933, o Instituto transfere sua sede administrativa quase que imediatamente para Genebra e abandona as instalações em Frankfurt” (NOBRE, 2004, pp. 17-18).

⁸ Conforme escreve Pinzani (2009, p. 16), “no dia 19 de junho de 1952, no diário *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, apareceu a primeira publicação de Habermas, um artigo sobre ‘A nova voz de Gottfried Benn’. Mas a primeira publicação de Habermas que suscitou um amplo eco foi sobre um assunto bem mais polêmico: o passado nazista de Heidegger”.

Pesquisa Social vem se diluindo na Universidade de Frankfurt e consolidando uma tendência sociológico-política, cujo interesse é investigar os paradoxos da modernização capitalista.

Embora tenha trilhado caminhos que escaparam aos limites da Escola de Frankfurt, pesquisando e lecionando noutras universidades e instituições, “Habermas recolheu a tradição mais genuína dessa escola e, através dela, a grande tradição do pensamento filosófico-histórico e socioevolutivo moderno” (HERRERO, 1979, p. 11), constituindo-se um de seus mais importantes destaques. Nesse sentido, faz-se pertinente compreender o pensamento de Habermas no contexto amplo da Teoria Crítica da Sociedade desenvolvida pela Escola de Frankfurt, identificando-o como membro da segunda geração de pensadores do Instituto de Pesquisa Social e “herdeiro espiritual dos fundadores” (RÜDIGER, 1999, p. 131).

1.1.2 Habermas como destaque da filosofia de Frankfurt

Como se pode notar pela exposição realizada no tópico anterior, o pensamento desenvolvido em Frankfurt não foi homogêneo graças à diversidade existente entre os pesquisadores socialistas (*kathedersozialisten*), “pensadores independentes cujos interesses se estendiam por diversos campos do saber” (RÜDIGER, 1999, pp. 131-132), e às intempéries históricas vividas pelo Instituto. Deliberadamente fragmentária e sem a pretensão de elaborar um sistema teórico uniforme, a filosofia gestada no Instituto de Pesquisa Social constituiu-se como uma Teoria Crítica da Sociedade, ou seja, uma crítica à exploração do capital, sendo uma iniciativa revolucionária num período em que os marxistas não se interessavam pelo trabalho acadêmico (cf. LEITÃO, 2016, p. 100) em detrimento da prática política e social revolucionária.

Essa crítica conheceu ao menos duas importantes fases, que se identificam com o período em que Grünberg dirigiu o Instituto de Pesquisa Social (1923-1930) e com a época que se inaugurou com a administração de Horkheimer, a partir de 1931. Na primeira fase, de cunho economicista, há uma fidelidade inquestionável ao pensamento de Marx, objetivando-se “fazer um levantamento histórico das lutas do movimento operário no estado alemão” (LEITÃO, 2016, p. 100) e do socialismo da época. As pesquisas desenvolvidas eram veiculadas no periódico denominado Arquivo para a História do Socialismo e do Movimento Operário (*Archiv fuer die Geschichte des Sozialismus und der Arbeiterbewegung*), e o Instituto assumiu uma postura teórico-investigativa distante da prática social e política.

Na segunda fase, o Instituto se transformou num centro de pesquisa revisionista do marxismo, próprio da Segunda (1889) e Terceira (1919-1943) Internacionais Comunistas⁹, que

⁹ As Internacionais Comunistas foram reuniões internacionais de operários que pretendiam unir fraternalmente os proletários em torno dos ideais socialistas, para fazer acontecer a revolução comunista em nível mundial. A

representaram uma “transformação da teoria marxista [...] sob a cobertura ideológica do retorno à doutrina autêntica do marxismo original [...], para além do aspecto ideológico” (KORSCH, 2008, p. 44), ou seja, a partir de práticas revolucionárias como as reivindicações econômicas e lutas políticas¹⁰. Horkheimer deu uma nova orientação ideológica à Escola de Frankfurt, criando, no ano de 1932, a Revista de Pesquisa Social (*Zeitschrift fuer Sozialforschung*), cujo objetivo não era registrar descritivamente a história e atuação dos movimentos operários presentes na Alemanha, mas o estudo multi e interdisciplinar da sociedade¹¹. Operou-se, portanto, a passagem da “análise da subestrutura¹² socioeconômica” (GIROUX, 1986, p. 24) para uma reflexão multifocal sobre a superestrutura¹³ cultural.

Habermas (2012c, p. 680), ao comentar sobre a segunda fase do instituto, diz que

até o início dos anos 1940, data em que o círculo de colaboradores reunidos em Nova York se dissolveu, os trabalhos do Instituto para a Pesquisa Social giraram em torno de seis temas. É bom lembrar que seus interesses de pesquisa se refletem nos artigos que

Primeira Internacional, por exemplo, também chamada de Associação Internacional dos Trabalhadores, ocorreu em 1864, contando com a participação e liderança do próprio Karl Marx.

¹⁰ Korsch (2008, pp. 37-38) organiza didaticamente o desenvolvimento da teoria marxista em três etapas. “A primeira começa por volta de 1843 (na história das ideias, com a Crítica da filosofia do direito de Hegel) e chega ao fim com a Revolução de 1848 (na história das ideias, com o Manifesto comunista). A segunda se inicia com a sangrenta repressão ao proletariado parisiense em junho de 1848, seguida pela liquidação de todas as organizações e tendências emancipadoras da classe operária, ‘numa época de atividade industrial febril, de descalabro moral e de reação política’ magistralmente descrita por Marx na Mensagem inaugural de 1864. Estenderemos sua duração até a virada do século porque não se trata, aqui, da história do proletariado em geral, mas da evolução interna da teoria de Marx em suas relações com a história do proletariado e, por isso, deixamos de lado fases de menor importância (fundação e declínio da Primeira Internacional; episódio da Comuna; confronto entre lassallianos e marxistas; lei anti-socialista; sindicatos; fundação da Segunda Internacional). A terceira vem dessa época aos nossos dias e se estende até um futuro ainda indeterminado”. Segundo escreve sobre essa última etapa (pp. 44-45), “explica-se, pois, o aparente ressurgimento da teoria marxista original na Terceira Internacional simplesmente porque, numa nova época revolucionária, não apenas o movimento proletário, mas também as concepções teóricas dos comunistas, que constituem a sua expressão teórica, devem revestir expressamente uma forma revolucionária”.

¹¹ A proposta interdisciplinar de Horkheimer fica evidente mediante a citação que Nobre (2004, pp. 15-16) realiza dos intelectuais, e de suas respectivas áreas, envolvidos no novo projeto do Instituto: “em economia, além de Friedrich Pollock (1894-1970), Henryk Grossmann (1881-1950) e Arkadij Gurland (1904-1979); em ciência política e direito, Franz Neumann (1900-1954) e Otto Kirchheimer (1905-1965); na crítica da cultura, Theodor W. Adorno (1903-1969) — que viria posteriormente a ser o grande parceiro de Horkheimer na produção em filosofia —, Leo Löwenthal (1900-1993) e, alguns anos mais tarde, Walter Benjamin (1892-1940); em filosofia, além de Horkheimer, também Herbert Marcuse (1898-1978); e em psicologia e psicanálise, Erich Fromm (1900-1980)”.

¹² Subestrutura, também chamada de infraestrutura, é um conceito que foi apropriado pela Teoria Crítica do estudo que Marx realiza sobre a sociedade burguesa, por meio do qual designa a realidade econômica do mundo ordenado pelo capital. Portanto, subestrutura é a dimensão econômica da sociedade em que as forças de produção constituem o elemento mediador das relações entre a burguesia dominadora e o proletariado dominado: “os indivíduos foram cada vez mais submetidos a uma força que lhes é estranha [...], uma força que se foi tornando cada vez mais maciça e se revela, em última instância, como o *mercado mundial*” [grifo dos autores] (MARX; ENGELS, 2001, p. 34).

¹³ Superestrutura, termo que também foi recolhido pela Teoria Crítica do legado de Marx, refere-se à dimensão político-ideológica da sociedade capitalista. Tratam-se dos instrumentos culturais utilizados pela classe dominante para se manter no poder e perpetuar a alienação da classe dominada. Assim escreveram Marx e Engels (2001, p. 48) sobre a superestrutura: “os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes; em outras palavras, a classe que é o poder *material* dominante numa determinada sociedade é também o poder *espiritual* dominante. A classe que dispõe dos meios da produção material dispõe também dos meios da produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante” [grifos dos autores].

apareciam na parte principal da *Revista para a pesquisa Social* [...]. Os temas são os seguintes: a) as formas de integração das sociedades pós-liberais; b) a socialização na família e o desenvolvimento do eu; c) a cultura de massa e os meios de comunicação de massa; d) a psicologia social do protesto que silenciou; e) a teoria da arte; f) a crítica da ciência e do positivismo. Nesse amplo leque de temas, reflete-se a ideia programática de Horkheimer que visa a uma ciência social interdisciplinar [grifo do autor].

“No seu discurso inaugural em 1931, Horkheimer formulou um manifesto que afirmava um ‘novo paradigma’ representado pela fusão do materialismo histórico com a psicanálise, além da abertura a outros pensadores como Schopenhauer e Nietzsche” (LEITÃO, 2016, p. 100). Essa guinada epistemológica ficou conhecida como materialismo interdisciplinar (cf. NOBRE, 2004, p. 15), já que pensadores das multifacetadas áreas do saber passaram a interpretar a sociedade à luz do materialismo histórico desenhado pela teoria marxista, muito embora não compartilhassem dos mesmos diagnósticos e posicionamentos.

Neste sentido, a Teoria Crítica, que é uma “análise crítica do capitalismo vigente, dos fundamentos da ciência moderna, da problemática da razão e da liberdade, além dos extremos da dominação e da emancipação” (RIBEIRO, 2010, p. 165), tensionada pela mudança de paradigma epistemológico que ocorreu no Instituto de Pesquisa Social, conheceu três momentos distintos (cf. RÜDIGER, 1999), que deram origem a três gerações de pensadores : o primeiro período, que se refere aos anos iniciais da Escola (década de 1930) e à primeira geração de intelectuais (Walter Benjamin, Friedrich Pollock, Herbert Marcuse, Erich Fromm, Adorno e Horkheimer), reinterpretou a crítica marxista à economia e à política, buscando uma análise crítica da sociedade e, sobretudo, uma ação social revolucionária; o segundo período (década de 1940) com uma segunda geração de pensadores (Karl-Otto Apel, Albrecht Wellmer e Jürgen Habermas), elaborou uma crítica do pensamento, isto é, da razão moderna; já o último período (a partir da década de 1950), representado atualmente por Axel Honneth (1949-), aluno de Habermas, retoma o projeto inicial de uma crítica social em vista de uma práxis transformadora, ao elaborar uma sociologia industrial.

“Representante mais importante da segunda geração da teoria crítica, Habermas desenvolveu diagnósticos significativos sobre a esfera pública e temas da moral, do direito e da democracia, buscando eliminar [...] o déficit nos fundamentos normativos da crítica social” (MELO, 2010, p. 208), por isso mesmo dedicou-se a pensar a racionalidade moderna, extrapolando os limites da crítica à sociedade empreendida pelos intelectuais da primeira geração de Frankfurt, representados por Adorno e Horkheimer: “Habermas sugere uma teoria que supere os impasses teóricos e práticos a que nos levaram as obras de [...] Adorno e Horkheimer” (FREITAG, 1995, p. 138). Sendo assim, a compreensão da existência de uma

novidade filosófica proposta por Habermas em relação à Teoria Crítica desenvolvida até então depende de uma aproximação ao pensamento de seus mestres, como se verá a seguir.

1.1.3 Filosofia de Frankfurt como impulso para o pensamento de Habermas

O pensamento habermasiano se impulsiona como um contraponto à arquitetura reflexiva construída por Adorno e Horkheimer, por isso mesmo é tão importante conhecê-la. A teoria dos mestres de Frankfurt, chamada Crítica da Sociedade¹⁴, sendo um diagnóstico da realidade socioeconômico-cultural forjada pelo capitalismo, à luz das categorias marxistas, em vista da emancipação humana e da transformação da realidade, substitui a crítica marxista à economia pela crítica à tecnocracia (cf. MATOS, 1998, p. 29). Eles consideraram que, mediante o avanço do capitalismo neoliberal, caracterizado pela globalização e reificação da pessoa humana, a crítica realizada por Marx à economia política já não era suficiente “para compreender as possibilidades das transformações sociais, políticas e subjetivas” (MATOS, 1993, p. 39) que marcaram o mundo no período que se sucedeu à Primeira Guerra.

Enquanto viveram o exílio estadunidense, fugindo da perseguição nazista, Adorno e Horkheimer escreveram, em 1940, a obra *Dialética do Esclarecimento* (*Dialektik der Aufklärung*), que, sendo publicada apenas em 1947, em Amsterdã, na Holanda, inaugurou uma faceta intelectual do marxismo. Intencionados a refletir sobre a emancipação, os autores retomaram e criticaram a dialética iluminista, que não cumpriu o que prometeu ao afirmar que a razão esclarecida conduziria o ser humano à liberdade, autonomia e felicidade. Pelo contrário, “a razão em sua dimensão emancipatória e libertária foi superada pela hegemonia da razão instrumental, com a valorização da técnica” (RIBEIRO, 2010, p. 166). É mister, para compreender a crítica frankfurtiana à promessa irrealizada da racionalidade iluminista, recuperar o cenário histórico no qual ela foi concebida:

Horkheimer e Adorno [...] propuseram as linhas gerais de sua crítica ao descortinar o que chamaram, no título de sua obra principal, de *Dialética do Iluminismo*. Era 1944, a 2ª Guerra estava em curso. A revolução social em que acreditavam fracassara em todas as partes, e em todas as partes já não havia mais a figura do Estado liberal. Na Europa, a barbárie nazista ainda não terminara, e o socialismo consumira-se no despotismo burocrático. Refugiados nos Estados Unidos, os pensadores do grupo [frankfurtiano] puderam perceber, porém, que, não obstante distintas, também nos regimes formalmente democráticos havia tendências totalitárias.

¹⁴ Segundo Kincheloe e McLaren (2006, p. 282), não é simples especificar o que é a Teoria Crítica por três motivos: “a) há inúmeras teorias críticas, e não apenas uma; b) uma tradição crítica está sempre mudando e evoluindo; e c) a teoria crítica tende a evitar a especificidade excessiva, pois há espaço para discordâncias entre teóricos críticos”. Apesar disso, a presente pesquisa considera a explicação sobre a natureza da Teoria Crítica a partir, primeiro, das intuições de Adorno e Horkheimer, como crítica à sociedade; e depois, das reflexões de Habermas, como crítica à racionalidade.

Nas sociedades capitalistas avançadas, defenderam, a população é mobilizada a se engajar nas tarefas necessárias à manutenção do sistema econômico e social através do consumo estético massificado, articulado pela indústria cultural. As tendências à crise sistêmica e deserção individual são combatidas, entre outros meios, através da exploração mercantil da cultura e dos processos de formação da consciência. Assim sendo, acontece, porém, que seu conteúdo libertador se vê freado e, ao invés do conhecimento emancipador em relação às várias formas de dominação, as comunicações se veem acorrentadas à ordem social dominante (RÜDIGER, 1999, pp. 132-133).

A modernidade, baseada na Teoria Tradicional que, remontando ao racionalismo de René Descartes (1596-1650) potencializado pelo ideal de emancipação defendido por Immanuel Kant (1724-1804)¹⁵, caracterizou-se “pela valorização exclusiva do método para chegar-se ao conhecimento e ao que naquele sistema se poderia chamar de teoria: sentenças universais elaboradas *a priori*” (RIBEIRO, 2010, p. 167). Ela formulou um projeto de esclarecimento cujo interesse era livrar o homem das autoridades metafísicas e das opressões sociais ao afirmar sua capacidade de autodeterminação (cf. RÜDIGER, 1999, p. 133). A racionalidade ocidental, filha da ciência moderna, cartesiana e positivista, não foi capaz de dar conta das transformações sociais que se fizeram necessárias no século XX, frente às catástrofes causadas pelas guerras. Por isso mesmo, Horkheimer produziu uma longa crítica à razão iluminista, não só na *Dialética do Esclarecimento*, ao lado de Adorno, como também no texto *Teoria Tradicional e Teoria Crítica (Traditionelle und kritische Theorie)*, em que apresenta a contraposição “entre pensamento cartesiano e pensamento marxista” (FREITAG, 1994, p. 36), entre positivismo e dialética.

Ele reflete sobre a ciência abstrata que não se interessa pelas agruras vividas pelo ser humano (cf. MATOS, 1998, p. 29), criticando a limitação positivista da Teoria Tradicional, que analisa a realidade sem engajar-se na sua transformação. Horkheimer (1980, p. 137) afirma que a razão moderna “tem suas raízes na miséria do presente. Contudo, o modo de ser dessa miséria não oferece a imagem de sua superação. A teoria que projeta essa imagem não trabalha a serviço da realidade existente; ela exprime apenas o seu segredo”. A questão latente para a Teoria Crítica é que a compreensão da realidade não seria apenas uma questão metodológica e que a dialética presente na história deveria ser considerada no processo de interpretação e transformação da própria realidade. Nesse sentido, Horkheimer (1980, p. 138) diz que “a Teoria

¹⁵ Conforme escreve Freitag (1994, p. 34), “em seu célebre artigo ‘Was ist Aufklärung?’ (O que é o esclarecimento?), Kant tinha visto na razão o instrumento de liberação do homem para que alcançasse através dela sua autonomia e *Muendigkeit* (maioridade). Defendia a necessidade de os homens assumirem com coragem e competência o seu próprio destino: reconhecendo que este não era ditado por forças externas (deuses, mitos, leis da natureza) nem por um karma interior. Ao contrário, os homens deveriam fazer uso da razão para tomarem em mãos sua própria história”.

Crítica não se fundamenta na reprodução da sociedade atual, mas na sua transformação. [...] A teoria que impulsiona a transformação do todo social tem como consequência a intensificação da luta com a qual está vinculada”.

Os frankfurtianos rompem com o dualismo cartesiano que separa o pensar e o existir, tal como o faz a sociedade burguesa: “a teoria que se torna poder real, a autoconsciência dos sujeitos que promovem uma grande revolução histórica, supera a mentalidade característica deste dualismo” (HORKHEIMER, 1980, p. 147). Para eles, o projeto iluminista, carente de uma práxis superadora das artimanhas político-econômicas do capitalismo burguês e de suas consequências para a sociedade, limitou-se a “dissolver os mitos e substituir a imaginação pelos saber” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 16), mostrando-se internamente paradoxal ao legitimar a “dominação, a manipulação, o controle, a massificação e a burocracia como aparente princípio, meio e fim da racionalidade, agora desvirtuada na sociedade moderna pelos regimes autoritários” (RIBEIRO, 2010, pp. 166-167).

A razão moderna, propagandeando a emancipação do sujeito, conduziu-o na verdade à ditadura do tecnicismo cientificista, produzindo aquilo que Matos (1998, p. 29) denominou a “metamorfose da razão em desrazão, ou antes, a manutenção da violência mítica, dos ritos sacrificiais no interior da razão iluminada. Aqui reside, para os autores [Adorno e Horkheimer], uma aporia não resolvida pela *Aufklärung*”. Horkheimer (1990, p. 9), afirma que se ciência positivista teve “aplicação útil na indústria [...], por outro lado ela fracassou exatamente diante dos problemas do processo global, que antes da guerra já dominava a realidade através das crises cada vez mais acentuadas e das lutas sociais daí resultantes”.

Segundo Rüdiger (1999, pp. 133-134),

a história do século passado mostrou que esse projeto [iluminista] era portador de contradições internas, carregava consigo vários problemas, que estão na base de muitos conflitos políticos, crises econômicas, angústias coletivas e sofrimentos existenciais conhecidos desde então pela humanidade. Isto é, o progresso econômico, científico e tecnológico não pode ser separado da criação de novas sujeições e, portanto, do aparecimento de uma série de patologias culturais, que vitimam amplas camadas da sociedade.

O pressuposto do desenvolvimento de um ser humano esclarecido e autônomo, viram, era uma organização econômica e política cujos interesses sistêmicos acabaram sendo mais fortes e lograram predominar socialmente.

A razão iluminada converteu-se em razão instrumental, “ela se autonomizou, voltando-se inclusive contra as suas tendências emancipatórias” (FREITAG, 1994, p. 35), colaborando para o fortalecimento do poder político burguês e para a manutenção das desigualdades sociais inerentes ao capitalismo: a razão perdeu o seu caráter emancipatório, entendido como esclarecimento. Tal desvirtuamento da racionalidade fica clarividente com a criação da

Indústria Cultural¹⁶, por meio da qual a dialética iluminista se afeiçoa à tragédia tecnocientificista em função do robustecimento de uma cultura mercantil, cujo propósito é validar a economia neoliberal e seus mecanismos de dominação: “a formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado” (ADORNO, 1996, p. 399).

A semiformação, como se traduz o termo *Halbbildung* cunhado por Adorno¹⁷, revela o drástico processo de danificação da produção simbólica da humanidade pela Indústria Cultural. Instrumentalizada, a razão modela a cultura em função do consumo e da lucratividade, preservando a estrutura político-econômica da sociedade burguesa e o estado generalizado de alienação. Ao analisar a conjectura provocada pela Indústria Cultural, Adorno e Horkheimer (1985, pp. 12-13) escrevem que

o aumento da produtividade econômica, que por um lado produz as condições para um mundo mais justo, confere por outro lado ao aparelho técnico e aos grupos sociais que o controlam uma superioridade imensa sobre o resto da população. O indivíduo se vê completamente anulado em face dos poderes econômicos. Ao mesmo tempo, estes elevam o poder da sociedade sobre a natureza a um nível jamais imaginado. Desaparecendo diante do aparelho a que serve, o indivíduo se vê, ao mesmo tempo, melhor do que nunca provido por ele. Numa situação injusta, a impotência e a dirigibilidade da massa aumentam com a quantidade de bens a ela destinados. A elevação do padrão de vida das classes inferiores, materialmente considerável e socialmente lastimável, reflete-se na difusão hipócrita do espírito [alienado]. Sua verdadeira aspiração é a negação da reificação. Mas ele necessariamente se esvai quando se vê concretizado em um bem cultural e distribuído para fins de consumo. A enxurrada de informações precisas e diversões assépticas desperta e idiotiza as pessoas ao mesmo tempo.

Na Indústria Cultural, como se pode notar pela citação acima, “sempre se reproduziu a fragilidade da sociedade” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 127). A arte fabricada por ela se alinhou aos propósitos do capitalismo para forjar e alimentar uma cultura que provoca a alienação das massas: “o conjunto da função social da arte encontra-se arrasado. O seu fundo ritual deve ser substituído por outro, constituído por outra prática: a política” (BENJAMIN, 2010, p. 19). A utilização da arte como ferramenta política para a manutenção da sociedade de

¹⁶ Conforme escreve Leitão (2016, p. 102), “o conceito de Indústria Cultural foi criado na década de 40 por Adorno e Horkheimer e trata da produção da cultura como mercadoria. Apresenta-se como o conjunto das instituições sociais vinculadas à produção e distribuição de bens simbólicos, pois a partir do final do século XIX os meios de comunicação provocaram uma alteração sem precedentes no cenário cultural. Para Horkheimer e Adorno a cultura tornou-se um produto que gerava a serialização e a padronização da cultura por meio de uma racionalidade técnica como racionalidade da dominação. Os produtos culturais são entendidos como produtos feitos para impedir a atividade mental do espectador, são vistos, portanto, como produtos alienantes – cultura da alienação. Na Indústria Cultural, o lucro orienta a produção e o espaço da criação individual do artista é eliminado em virtude da lógica e da produção coletiva”.

¹⁷ Sobre o conceito de semiformação ou semicultura cf. ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Teoria da semicultura**. Revista Quadrimestral de Ciência da Educação, Campinas, ano 17, n. 56, dez. 1996.

classes exemplifica a que nível de irracionalidade chegou a ciência moderna, reduzindo-se a “uma função de adaptação à realidade, à produção do conformismo diante da dominação vigente” (NOBRE, 2003, p 11).

Mediante esse diagnóstico do “irracional que se dissimula na razão” (MATOS, 1998, p. 29), no qual o pensamento instrumental é identificado como única forma de racionalidade, Adorno e Horkheimer consideraram que o processo de emancipação teria poucas chances de ocorrer. Para o marxismo pessimista dos mestres de Frankfurt, de acordo com Nobre (2004, p. 46),

os potenciais de emancipação da dominação capitalista encontravam-se bloqueados naquele momento: estabilização dos elementos autodestrutivos do capitalismo, integração das massas ao sistema e repressão a todo movimento de contestação. Com isso, era a própria ação transformadora, a própria prática que se encontrava bloqueada, não restando ao exercício crítico senão o âmbito da teoria.

Desta forma, o enredo que dinamiza a Teoria Crítica da Sociedade elaborada por Adorno e Horkheimer “resulta em uma situação aporética do comportamento crítico e em um bloqueio estrutural da prática transformadora” (NOBRE, 2004, p. 55), ao concluir que,

como a real emancipação dos homens não ocorreu ao mesmo tempo que o esclarecimento do espírito, a própria cultura ficou doente. Quanto mais a realidade social se afastava da consciência cultivada, tanto mais esta se via submetida a um processo de reificação. A cultura converteu-se totalmente numa mercadoria, difundida como uma informação, sem penetrar nos indivíduos dela informados. O pensamento perde o fôlego e limita-se à apreensão do factual isolado. [...] O pensamento reduzido ao saber é neutralizado e mobilizado para a simples qualificação nos mercados de trabalho específicos e para aumentar o valor mercantil da personalidade. Assim naufraga essa autorreflexão do espírito que se opõe à paranoia. Finalmente, sob as condições do capitalismo tardio, a semicultura converteu-se no espírito objetivo (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 162).

Essa crítica de Adorno e Horkheimer, cujo fio condutor é o indivíduo que “em sua célula mais íntima [...] choca-se com o mesmo poder do qual ele foge para dentro de si mesmo” (1985, p. 197), impulsionou Habermas a propor uma guinada epistemológica em que a emancipação ocorrerá caso extrapole o plano do esclarecimento individual e se lance na direção de uma racionalidade coletiva, intersubjetiva. Eles, ao empreenderem uma crítica da razão instrumental, “enredaram-se em aporias das quais podemos tirar boas lições, e também *razões para uma mudança de paradigma*” [grifo do autor] (HABERMAS, 2012b, p. 629). A dialética negativa da primeira geração dos pensadores de Frankfurt mostrou-se limitada ao se satisfazer com a constatação de que “a razão instrumental consistia na forma estruturante e única da racionalidade social no capitalismo administrado. [...] Para se contrapor a esse diagnóstico [...], Habermas formulou um novo conceito de racionalidade” (NOBRE, 2004, p. 55), construída

comunitária e comunicativamente, que escapa à Teoria Crítica da Sociedade e se dilata para compreender a razão defendida pela modernidade e para lutar pela sua autonomia.

A filosofia de Frankfurt, sintetizada pela premissa basilar da Dialética do Esclarecimento “de que, com o primeiro ato do domínio sobre a natureza, a compulsão para as formas de pensamento instrumentais já está inevitavelmente estabelecida” (HONNETH, 1999, p. 521), impulsionou Habermas a aventurar-se na busca por uma nova racionalidade. Ele “pretende mostrar que a evolução histórico-social das formas de racionalidade leva a uma progressiva diferenciação da razão humana em dois tipos de racionalidade - a instrumental e a comunicativa” (NOBRE, 2004, p. 55), desenvolvendo a reflexão de Adorno e Horkheimer para além dos limites impostos a ela pela ciência positivista. Para aprofundar a Teoria do Agir Comunicativo de Habermas, que apresenta a razão comunicativa como saída para o impasse encontrado pela dialética negativa, compreende-se no tópico subsequente a novidade da filosofia de Habermas no contexto da Escola de Frankfurt, isto é, a inserção da dimensão simbólica da linguagem na reflexão marxista da Teoria Crítica.

1.1.4 Novidade da filosofia de Habermas no contexto frankfurtiano

Conforme dito antes, é fato que dentre as motivações da filosofia de Habermas se destaca a intenção de reformular as bases conceituais da Teoria Crítica, já que “desde o início a teoria crítica lidou com a dificuldade de prestar contas sobre seus próprios fundamentos normativos” (HABERMAS, 2012b, p. 644). Repa (2005, p. 165) diz que

a preocupação com a fundamentação dos critérios normativos pelos quais se podem julgar processos emancipatórios ou regressivos é uma característica do pensamento habermasiano. Para ele, o marxismo [e, consequentemente, a Teoria Crítica de Adorno e Horkheimer] sempre padeceu de uma falta de transparência sobre seus princípios normativos, apesar de sempre colocar em perspectiva a emancipação humana. Essa obscuridade normativa teria tido consequências políticas graves, como uma relação puramente instrumental com a democracia e os direitos humanos.

Muito embora se mantivesse fiel ao propósito original da Escola de Frankfurt, que consistia em desenvolver uma crítica interdisciplinar à sociedade com interesses práticos, o filósofo alemão assumiu uma postura autocrítica no que respeita à conclusão irreversível de Adorno e Horkheimer sobre o desvirtuamento da razão iluminista em instrumento favorável ao capitalismo. Habermas (2012b, p. 657) afirma que

a tese desenvolvida na *Dialética do Esclarecimento* certamente não encaminha o pensamento à travessia mais segura por entre a pertinácia dos diversos complexos de racionalidade e por entre os processos de racionalização social cindidos segundo os diversos aspectos de validade; tampouco à trilha que permite supor uma unidade da racionalidade sob o véu de uma práxis cotidiana que está racionalizada e reificada a um

só tempo. Horkheimer e Adorno preferem sim perseguir a trilha bastante apagada que remete às origens da razão instrumental, para com isso *sobrepujar* o conceito de razão objetiva [grifos do autor].

Para reencaminhar o fecho reflexivo de seus mestres a um novo horizonte filosófico, superando a sùmula em que a razão esclarecida, universal e humanizadora, desenvolvida com o objetivo de emancipar o ser humano, se desviou, transformando-se na razão instrumental, Habermas, “com uma análise acurada do fenômeno linguístico e do uso da linguagem, [...] procura chegar a um novo modelo de racionalidade mais ampla - [...] a qual se apoie numa concepção dialógica de razão” (BOLZAN, 2005, p. 92).

Ao deslocar a racionalidade para o campo da comunicação intersubjetiva, como se verá no próximo tópico deste capítulo, Habermas trouxe à Teoria Crítica um elemento até então desconsiderado por ela: a linguagem. A primeira geração de frankfurtianos se apropriou das categorias epistemológico-metodológicas, originais de Marx, que inaugurou um viés crítico dentro da tradição filosófica: o próprio Horkheimer, em sua obra *Teoria Tradicional e Teoria Crítica*, identificou esta última com o pensamento marxista, conforme demonstrado anteriormente. “Como se pode ver, Horkheimer se encontra [...] ainda muito próximo de Marx, como aliás todos os trabalhos do Instituto publicados na *Zeitschrift*” (FREITAG, 1994, p. 39), muito embora a partir de 1970, com a publicação do texto *Teoria Crítica, Ontem e Hoje*, o pensador tenha revisado seu posicionamento em relação a algumas teses marxistas¹⁸.

O fato é que, ao assimilar os princípios da abordagem dialético-materialista da história, os frankfurtianos da década de 1930, tal como Marx, leram a realidade a partir da dimensão econômica, privilegiando o fenômeno do trabalho, com as relações capitalistas que se lhe implicam, como instrumento diagnóstico da sociedade burguesa e prognóstico para sua transformação. O próprio Marx (2004, p. 89) afirmou que, “quando se fala do trabalho, está-se tratando, imediatamente, do próprio homem”, pois “ao atuar [...] sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas” (MARX, 1996, p. 297). Atestando a centralidade antropológico-

¹⁸ Ao comentar este revisionismo, Freitag (1994, p. 40) diz que Horkheimer identificou três equívocos na teoria marxista: “1) a tese da proletarianização progressiva da classe operária não se confirmou, não ocorrendo a revolução proletária como se esperava, em consequência de uma constante degradação das condições de vida dessa classe. Horkheimer admite que o capitalismo conseguiu produzir um excedente de riquezas que desativou o conflito de classes, radicalizando a ideologização das consciências, cooptadas pelo sistema. Também não se comprovou 2) a tese das crises cíclicas do capitalismo, decorrentes das alternâncias da produção excessiva e da falta de consumo, por um lado, e de consumo excessivo que leva à falta de produtos, por outro, devido à intervenção crescente da atividade estatal sobre a organização da economia. E, finalmente, 3) a esperança de Marx de que a justiça poderia se realizar simultaneamente com a liberdade revelou-se ilusória. Efetivamente, o capitalismo conseguiu criar riquezas que a longo prazo até podem assegurar um grau de justiça maior, reduzindo as desigualdades materiais entre os homens, mas ao preço da redução sistemática da liberdade. A reprodução ampliada acarretou o aumento — para Marx ainda inconcebível — da burocratização, da regulamentação e ideologização da vida, tornando-a administrável em todos os seus aspectos”.

social do trabalho para o seu pensamento, Marx (1996, p. 303) o definiu como a “apropriação do natural para satisfazer as necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre homem e a natureza, condição natural eterna da vida humana, [...] comum a todas as suas formas sociais”.

Habermas (2000, p. 91), discorrendo sobre a importância da categoria de trabalho para Marx, afirmou que ele “privilegia a relação entre o sujeito agente e o mundo dos objetos manipuláveis, [ele] concebe o processo de formação da espécie [...] como autoprodução. Considera não a *consciência de si*, mas o *trabalho* como princípio da modernidade” [grifos do autor]. Em Marx, o trabalho assumiu a categoria de elemento constitutivo do próprio ser social (cf. LUKÁCS, 2012, p. 313) e “ocupa o lugar da razão” (GIANOTTI, 1984, p. 87), de forma que a ação humana sobre a natureza é o fenômeno originário do próprio homem e de sua sociedade, já que “o trabalho é a categoria central, na qual todas as outras determinações já se apresentam *in nuce*” (LUKÁCS, 2012, p. 285).

A forma de trabalho a qual Marx se refere como central “pertence exclusivamente ao homem” (MARX, 1996, pp. 297-298), pois se trata da realização material de uma ação teleológica, ou seja, de uma produção material que visa um determinado fim através do empenho racional da vontade de um indivíduo, que se forma inclusive ontológica e socialmente por meio dessa sua ação intencional: “algo natural é sempre transformado em algo social” (LUKÁCS, 2012, p. 409). Trabalhando, o homem “não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina [...] e ao qual tem de subordinar sua vontade” (MARX, 1996, p. 298). Nesse sentido, o trabalho representa a própria humanização do ser humano na medida em que o indivíduo, ao projetar-se intencionalmente sobre a natureza, “deve pensar seus movimentos expressamente para aquele determinado trabalho e executá-los em contínua luta contra aquilo que há nele de meramente instintivo” (LUKÁCS, 2013, p. 80).

É bem verdade que, desde as sociedades originárias, ao transformar a natureza por meio de seu trabalho, o homem constrói a si mesmo¹⁹, de sorte que a ação produtiva humana colabora para a formação do indivíduo e para o estabelecimento das relações sociais (no caso da sociedade burguesa, fomentando a divisão das classes e a dominação de umas sobre as outras). Marx concebeu o trabalho como fundamento para a constituição material e social do indivíduo, afirmando que “não apenas o material da minha atividade [...] me é dado como produto social,

¹⁹ Habermas (1987a, p. 47), ao discorrer sobre a teoria marxista, atesta que o trabalho “designa o *mecanismo* do desenvolvimento histórico da espécie humana. Não apenas a natureza trabalhada se transforma mediante o processo de trabalho, mas, pelos produtos do trabalho, também se altera a natureza carente do próprio sujeito” [grifo do autor].

a minha própria existência é atividade social; por isso, o que faço a partir de mim, faço a partir de mim para a sociedade, e com a consciência de mim como um ser social” (MARX, 2004, p. 107). Todavia, se “no materialismo o trabalho possui, portanto, o valor referencial de síntese” (HABERMAS, 1987a, p. 46), para Habermas a linguagem antecede o trabalho no processo de evolução humana e social, pois permite a interação dos indivíduos entre si em função da produção coletiva dos bens necessários à sua subsistência material.

Sem desconsiderar que a Teoria Crítica demove as categorias marxistas de alienação, reificação, capital, práxis, emancipação etc., do campo da economia para o âmbito da cultura, Habermas não se contentou com a definição de que o trabalho é o elemento primordial que diferencia o ser humano da natureza, transformando-o num ser social. Ele afirmou que a linguagem é um pressuposto do trabalho, que está inserido “numa rede de interações e depende, portanto, por seu lado, das condições marginais comunicativas de toda a cooperação possível” (HABERMAS, 1987b, p. 31). Ou seja, sem interação comunicativa, seja ela verbal ou não, inviabiliza-se a transformação da natureza por meio do trabalho coletivo consciente. O pensador alemão falou de uma relação sujeito-sujeito, essencialmente comunicativa, em substituição à relação sujeito-objeto, justamente por defender a primazia da linguagem sobre a ação instrumental de transformação do mundo. Segundo escreveu (HABERMAS, 2012b, p. 652), “a razão instrumental é concebida em termos das relações entre sujeito e objeto. A relação interpessoal entre sujeito e sujeito [...] não tem importância constitutiva para a razão instrumental”.

Assim sendo, “as relações entre linguagem e mundo, entre proposição e estados de coisas, substituem as relações sujeito-objeto. O trabalho de constituição do mundo deixa de ser uma tarefa da subjetividade transcendental para se transformar em estruturas gramaticais” (HABERMAS, 1990, p. 15), por meio das quais a intersubjetividade assume a missão de construir as relações humanas e sociais que modificam consciente e coletivamente a natureza. Para a racionalidade comunicativa, “deixa de ser paradigmática a relação que o sujeito isolado mantém com alguma coisa apresentável e manipulável no mundo, e passa a ser paradigmática a relação intersubjetiva assumida por sujeitos aptos a falar e agir” (HABERMAS, 2012b, p. 674), quando se entendem mutuamente sobre algo. Ao superar a centralidade do trabalho presente na teoria marxista e, conseqüentemente, no pensamento primevo da Escola de Frankfurt, Habermas postulou a linguagem como fundamento para a construção de uma sociedade justa e referencial para se pensar questões como os direitos humanos. Para ele, “a perspectiva de emancipação não se origina precisamente do paradigma da produção, mas do paradigma da ação orientada para o entendimento recíproco” (HABERMAS, 2000, p. 119).

Nesse sentido, a Teoria Crítica que vinha sendo construída a partir dos parâmetros gnosiológicos da dialética social marxista foi “surpreendida no final pela guinada linguística” (HABERMAS, 1990, p. 15), ou seja, pelas ressonâncias filosóficas da *linguistic turn*²⁰, movimento intelectual que se dinamiza pela intersecção entre pensamento e linguagem e que ganhou força no início do século XX, representando “apenas o primeiro passo” (HABERMAS, 2012b, p. 681) para o despertar da razão comunicativa. Se “Marx reduz o curso da reflexão ao nível do agir instrumental” (HABERMAS, 1987a, p. 60), após a guinada linguística as estruturas da racionalidade são organizadas pela linguagem (cf. ARAGÃO, 1997, p. 28), de forma que ela significou a passagem de uma filosofia da consciência, centrada no sujeito e no esclarecimento como conquista individual, para a construção de uma filosofia da linguagem (cf. OLIVEIRA, 2002, p. 67), focada na intersubjetividade e na emancipação como projeto coletivo. Habermas (2012b, p. 665), tomando com interlocutores os principais teóricos da guinada linguística, tais como “Humboldt, Wittgenstein, Austin, Searle, Bühler, Frege, Heidegger, Apel, Chomsky, Gadamer, entre outros” (GOMES, 2010, p. 58), insiste que

o programa da teoria crítica em sua fase inicial fracassou não por este ou aquele acaso, mas por causa do esgotamento do paradigma da filosofia da consciência. [...] Uma mudança de paradigma em direção à teoria da comunicação permite o retorno a um empreendimento que, a seu tempo, viu-se *interrompido* pela crítica da razão instrumental; essa mudança de paradigma pode consentir na retomada de tarefas de uma teoria social crítica que ficaram *abandonadas* [grifos do autor].

Respondendo ao socialismo intelectual e negativo de Adorno e Horkheimer, que levou esses dois intelectuais a desacreditarem na razão iluminista, Habermas, inspirado pelas intuições da guinada linguística, inaugurou uma proposta racional e praxiológica emancipadora, apostando no potencial transformador da racionalidade comunicativa “através da cooperação e crítica mútuas dos sujeitos racionais” (ARAGÃO, 1997, p. 28). Segundo ele,

Horkheimer e Adorno desconhecem a racionalidade comunicativa de um mundo da vida, a qual se desenvolveu na sequência da racionalização das cosmovisões, antes de se cristalizar em esferas de ação organizadas formalmente. Somente essa *racionalidade comunicativa*, que se reflete na autocompreensão da modernidade, confere uma lógica interna à resistência contra a mediatização²¹ do mundo da vida provocada pela dinâmica própria de sistemas que se tornaram autônomos [economia e política] [grifo do autor] (HABERMAS, 2012c, p. 601).

²⁰ Gomes (2010, pp. 57-58) caracteriza a guinada linguística como “a tentativa de superação do paradigma da filosofia da subjetividade para o paradigma da intersubjetividade, provocando, com efeito, uma mudança na própria filosofia e nos seus procedimentos. Isso significa que a linguagem deixa de ser entendida como instrumento de comunicação que se localiza fora do conteúdo do pensamento e passa a ser compreendida como condição de possibilidade e de validade da compreensão do pensamento conceitual, do conhecimento objetivo e da ação”.

²¹ A mediatização do mundo da vida significa sua submissão “às coações sistêmicas da reprodução material” (HABERMAS, 2012c, p. 334).

O pessimismo aporético dos mestres de Frankfurt revela “os limites da abordagem proposta pela teoria da consciência e as razões para uma mudança de paradigma, da atividade propositada [agir estratégico] ao agir comunicativo” (HABERMAS, 2012b, p. 261). Nesse ínterim, a próxima seção do capítulo trata justamente dos conceitos essenciais da filosofia de Habermas, especialmente no que respeita a sua Teoria do Agir Comunicativo, a fim de aprofundar a ideia de razão comunicativa e relacioná-la, posteriormente, ao tema da educação e direitos humanos.

1.2 Conceituação filosófica do pensamento de Habermas

Estabelecida a moldura histórico-epistemológica que circunscreve a filosofia de Habermas, pode-se agora explicar os principais conceitos que propiciam uma compreensão razoável da natureza, dos objetivos e dos desdobramentos da Teoria do Agir Comunicativo, a fim de relacioná-la com a educação sob a ótica dos direitos humanos, conforme se fará no segundo capítulo. O presente tópico, desta forma, descreve a reinterpretação habermasiana do projeto iluminista de modernidade à luz da razão e agir comunicativos, apresentando a ideia de mundo da vida e contrapondo-a ao sistema. Posteriormente, descreve-se o diagnóstico de Habermas sobre o desengate e a colonização do mundo da vida pelo sistema, e sua proposta de reacoplamento entre eles por meio do agir comunicativo.

1.2.1 Retomada do projeto iluminista a partir da Teoria do Agir Comunicativo

Impulsionado pelas “razões que levaram essa teoria da sociedade - que é crítica e desenvolvida numa forma interdisciplinar - a fracassar e os motivos que levaram Horkheimer e Adorno a reduzir o projeto teórico às dimensões de algumas reflexões especulativas” (HABERMAS, 2012c, p. 687) sobre a razão iluminista, Habermas, na esteira da intencionalidade específica dos frankfurtianos da segunda geração do Instituto de Pesquisa Social, se propôs a investigar as raízes filosóficas da modernidade. Convencido de que a emancipação do pensamento precede qualquer revolução, justamente porque é na razão que se conjectura o esclarecimento necessário à luta social que conquista para cada sujeito, individual e coletivamente, os direitos que lhes são inalienáveis, sua crítica direcionou-se

não apenas contra a função irracional dos ideais burgueses, como também contra o próprio potencial racional da cultura burguesa, atingindo assim o fundamento de uma crítica da ideologia que procede de modo imanente. Permanece, porém, a intenção de alcançar um efeito de desmascaramento. Fica inalterada a figura de pensamento em que se insere o ceticismo diante da razão: agora é a própria razão que suspeita da funesta confusão entre pretensões de poder e pretensões de validade, mas ainda com intenção de esclarecimento (HABERMAS, 2000, pp. 169-170).

Ao produzir esse desvio de rota da Teoria Crítica na direção de questionar a racionalidade moderna, necessário à correção do pessimismo apresentado pelos mestres frankfurtianos que o precederam, Habermas apostou numa retomada da dialética do esclarecimento, ou seja, na racionalidade como meio para a emancipação, e, conseqüentemente, na revisão do projeto de modernidade do Iluminismo a partir de sua Teoria do Agir Comunicativo, afirmando que há um horizonte realizável para a emancipação no campo da ética universalista do discurso: “a emancipação do agir comunicativo [...] significa [...] a separação entre o agir orientado pelo sucesso e o agir orientado pelo entendimento” (HABERMAS, 2012c, p. 326). Por meio dessa tomada de consciência capaz de identificar o que é próprio do mundo da vida e do sistema, intencional e racionalmente, os sujeitos podem se aproximar uns dos outros, estabelecendo relações simétricas de fala numa esfera pública livre de interesses particulares e de coerções sistêmicas, em que o objetivo final da interação não é o lucro nem a manutenção do poder, mas um consenso mínimo e criticável que contribua para o bem comum.

Para chegar a esta proposição epistemológica e ético-política de uma emancipação em vias comunicativas, Habermas dialogou com filósofos que escapam aos limites do marxismo, tais como Immanuel Kant (1724-1804) e Georg W. F. Hegel (1770-1831), a partir dos quais se aproximou, respectivamente, dos conceitos de ética universal e de Estado. A partir das críticas que elaborou a ambos, Habermas reconstruiu em sua obra as bases fundamentais da modernidade: “é na crítica hegeliana ao projeto transcendental kantiano que Habermas percebe o desenrolar do Discurso Filosófico da Modernidade” (MARTINI, 1996, p. 307), e percorre um caminho que, ao desenvolver uma Teoria do Agir Comunicativo, apresenta encaminhamentos para a esperada emancipação humana e social anunciada, mas não cumprida, pela razão esclarecida.

Habermas (1992, p. 101) compreende a modernidade²² como “aquilo que permite a uma atualidade que se renova espontaneamente exprimir o espírito do tempo em forma objetiva”, como um processo de ruptura com a tradição, como um movimento que está em curso, em estado de inacabamento²³, pois a Paideia iluminista do século XVIII, ao propor o

²² Freitag (1995, p. 140), afirma que para Habermas “a ‘modernidade!’ refere-se às formações societárias do ‘nosso tempo’, dos ‘tempos modernos’. O início da ‘modernidade’ está marcado por três eventos históricos ocorridos na Europa e cujos efeitos se propagaram pelo mundo: a Reforma Protestante, o Iluminismo (‘die Aufklärung’) e a Revolução Francesa. Em outras palavras, a ‘modernidade’ se situa no tempo. Ela abrange, historicamente, as transformações societárias ocorridas nos séculos 18, 19 e 20, no ‘Ocidente’. Neste sentido, ela também se situa no espaço: seu berço indubitavelmente é a Europa. Seus efeitos propagam-se posteriormente pelo hemisfério norte, especialmente pelos países do Atlântico Norte. Habermas inclui no contexto da modernidade as sociedades de classe do capitalismo (liberal e ‘tardio’, isto é, ‘Spätkapitalismus’) e as sociedades de classe do socialismo de estado (‘Staatssozialismus’).”

²³ É válido ressaltar que, diferentemente de teóricos como Jean François Lyotard (1924-1998), defensores do fim do projeto da modernidade, Habermas se opõe à ideia de pós-modernidade, colocando-se como um continuador

esclarecimento do gênero humano a partir da razão e do conhecimento autônomo, não foi concluída. Pinto (1992, p. 22) diz que

toda a obra de Habermas vai hipotecada à necessidade de reafirmar o conteúdo normativo das Luzes, a promessa de emancipação dos ideais burgueses que os interesses de classe da burguesia não deixaram vingar, a validade universal do *sapere aude* kantiano (entendido na dimensão intersubjetiva) – tudo isso contra as autoassumidas comissões liquidatórias do sentido da história que a experiência das mudanças sociais fizera emergir na consciência dos modernos.

O projeto de ser humano e de sociedade empreendido pela *Aufklärung* - termo alemão que designa o Iluminismo, o século das luzes - foi interrompido pela emergência de uma racionalidade não esclarecida, estratégica: a irrupção, no solo epistemológico do século XIX, do liberalismo econômico, potencializado pelas consequências tecnológicas das revoluções industriais e do embate imperialista entre as nações, fez com que a proposta iluminista de razão cedesse espaço para o aparecimento de uma razão tecnocrática, manipulada em favor da manutenção do poder político e econômico da burguesia: “de acordo com ela, o mundo moderno se restringe ao progresso técnico e ao crescimento capitalista; moderna é toda dinâmica social que remonta, em última instância, aos investimentos privados” (HABERMAS, 2015, p. 84).

Essa substituição do conceito de razão no solo da modernidade se deu emoldurada por uma compreensão bidimensional de sociedade: a reprodução material e a reprodução cultural. Ambas as dimensões são necessárias à constituição social, mas, no ritmo da marcha capitalista, a materialidade se sobrepõe à cultura, ocasionando as “patologias dos tempos modernos” (FREITAG, 1995, p. 138), que são o preço a ser pago “pela despedida da modernidade” (HABERMAS, 2000, p. 467), ou seja, pelo rechaço dos ideais iluministas. Ao revisitar a dialética do esclarecimento, Habermas começa a delinear sua Teoria do Agir Comunicativo concebendo a sociedade sob dois aspectos que se interconectam (cf. HABERMAS, 2012c, p. 545): o mundo da vida e o sistema.

Antes, porém, de aprofundar essas dimensões, é relevante salientar que elas não se excluem mutuamente, de sorte que o desejo de Habermas não é contrapor uma à outra, mas relacioná-las de tal forma que o mundo da vida tenha primazia sobre a realidade sistêmica. Habermas, portanto, não pretende negar o sistema em detrimento do mundo da vida, já que “os

da proposta do esclarecimento, criticamente revisada em sua Teoria do Agir Comunicativo. Ele “faz filosofia reconstruindo os caminhos da racionalidade. [...] Retomando a tradição iluminista atualiza o passado para tornar presente as possibilidades de correção dos rumos da racionalidade na pós-modernidade, numa configuração ética do seu próprio projeto. [...] Assumindo o discurso da modernidade, Habermas não se coloca fora dela como um observador imparcial, mas como um participante que dialoga, critica, transforma, reconstrói ao identificar déficits de racionalidade e novas possibilidades produtivas ou provocadoras” (MARTINI, 1996, p. 307).

problemas da reprodução material não saem totalmente de foco, pois a manutenção do substrato material é condição necessária para a manutenção das estruturas simbólicas do próprio mundo da vida” (HABERMAS, 2012c, p. 273). Desta forma, a reflexão de Habermas repousa no

aspecto de complementariedade entre os processos de modernização societária, que caracteriza a racionalização dos subsistemas econômico e político pelo predomínio da ação estratégica na esfera do sistema, como mundo da reprodução material e do trabalho e a Modernidade cultural, que se caracteriza pela autonomização da moral, da ciência e da arte, na esfera do mundo da vida, como aquele da reprodução simbólica, da interação, no espaço social da ação comunicativa (MENEZES, 2008, p. 53).

Ao analisar a sociedade a partir das dimensões vivida e sistêmica, e, conseqüentemente, ao acenar para a existência de uma dupla racionalidade no terreno epistemológico da modernidade, Habermas rompeu com o pessimismo dos mestres de Frankfurt. Ele enxergou possibilidades de que a emancipação defendida por Marx se realize, “mas não por uma revolução fundada no surgimento de uma consciência de classe proletária, [...], mas como liberação do potencial emancipatório que vem à tona em processos comunicativos que visam o entendimento” (PINZANI, 2009, p. 78). Para compreender que a emancipação está em vias de se concretizar, desde que seja proposta e realizada como um “processo de entendimento entre os envolvidos em um mundo da vida” (HABERMAS, 2012b, p. 32), cabe especificar a seguir as características teórico-práticas tanto da realidade vivida quanto da sistêmica.

1.2.2 Mundo da vida como horizonte da razão e agir comunicativos

A reprodução cultural, que se refere aos meios de simbolização da existência humana, é denominada por Habermas de mundo da vida²⁴ (*Lebenswelt*). Trata-se da dimensão intersubjetivamente partilhada da sociedade, que “conforma o pano de fundo do agir comunicativo” (HABERMAS, 2012b, p. 159) e se concretiza em três esferas culturais: cultura, sociedade e personalidade (cf. também HABERMAS, 2012b, p. 193).

A cultura, igualmente chamada de mundo objetivo, “enquanto totalidade das entidades sobre as quais são possíveis enunciados verdadeiros” (HABERMAS, 2012c, p. 220), é a esfera responsável por subsidiar os argumentos que permitem a uma comunidade de fala chegar a consensos mínimos e provisórios. Ela constitui o mundo da vida à medida que preserva o saber acumulado historicamente por uma comunidade de fala, possibilita a aquisição de novos

²⁴ O termo mundo da vida não é original da filosofia de Habermas, mas um empréstimo reinterpretado que ele fez da fenomenologia de Edmund Husserl (1859-1938) (cf. HABERMAS, 2012c, p. 218). Em sua obra inacabada, *A crise das ciências europeias e a Filosofia* (1936), Husserl introduziu a ideia de mundo da vida enquanto espaço histórico-cultural das experiências, saberes e valores compartilhados por uma cultura, contrapondo-a ao positivismo científico do século XIX. Sobre o conceito de mundo da vida em Husserl e Habermas cf. PIZZI, Jovino. **O mundo da vida**: Husserl e Habermas. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

conhecimentos e amplia criticamente a visão de realidade. A sociedade, também definida como mundo social, “enquanto totalidade das relações interpessoais reguladas legitimamente” (HABERMAS, 2012c, p. 220), é a esfera que garante a existência igualitária de relações intersubjetivas e do debate democrático. Ela forma o mundo da vida pois é a dimensão cooperativa que promove a interação entre os sujeitos linguisticamente competentes, possibilitando por meio do diálogo a assimilação de valores democráticos. Já a personalidade ou mundo subjetivo, “enquanto totalidade das vivências às quais o falante tem acesso privilegiado e que ele pode manifestar de modo veraz diante de um público” (HABERMAS, 2012c, p. 220), trata-se da esfera que constrói a identidade pessoal a partir da interação discursiva. A cultura e a sociedade incidem na formação de uma identidade pessoal intersubjetivamente construída e autônoma; portanto, a personalidade compõe o mundo da vida qualificando linguisticamente o indivíduo para o debate na esfera pública.

Portanto, pode-se “definir o mundo da vida como um horizonte de auto evidências culturais e linguísticas” (DUTRA, 1993, p. 42) formado a partir das três esferas, isto é, “como uma reserva de padrões de interpretação, organizados linguisticamente e transmitidos culturalmente” (HABERMAS, 2012c, p. 228). Nessas esferas do mundo da vida desabrocha a modernidade cultural, que é a experiência comunitária de um grupo social, inspirada pela razão comunicativa, em prol de um agir no qual a interação na esfera pública e o entendimento mútuo são mais importantes do que as metas individualizadas. A modernidade cultural “é o armazém de saber, do qual os participantes da comunicação extraem interpretações no momento em que se entendem mutuamente sobre algo” (HABERMAS, 1990, p. 96). Assim, pode-se dizer que

o mundo da vida constitui, pois, de certa forma, o lugar transcendental em que os falantes e ouvintes se encontram; onde podem levantar, uns em relação aos outros, a pretensão de que suas exteriorizações condizem com o mundo objetivo, social ou subjetivo; e onde podem criticar ou confirmar tais pretensões de validade, resolver seu dissenso e obter consenso (HABERMAS, 2012c, p. 231).

Neste ponto reside o cerne da Teoria do Agir Comunicativo de Habermas: quando pelo menos dois sujeitos agentes interagem orientados pela busca do entendimento²⁵ a partir da

²⁵ Habermas compreende o entendimento como “um comum acordo almejado pelos participantes e racionalmente motivado, que se mede segundo pretensões de validade criticáveis” (2012b, p. 147). “O entendimento é considerado um processo de unificação entre sujeitos aptos a falar e agir” (2012b, p. 497). “O termo ‘entendimento’ tem o significado mínimo segundo o qual (ao menos) dois sujeitos aptos a falar e agir entendem uma expressão linguística de maneira idêntica” (2012b, p. 531).

argumentação²⁶, isto é, “do resgate discursivo de pretensões de validade²⁷” (HABERMAS, 2012b, p. 35), chegando num consenso mínimo e provisório²⁸ a respeito de algo. O pensador alemão chamou

comunicativas as interações nas quais as pessoas envolvidas se põem de acordo para coordenar seus planos de ação, o acordo alcançado em cada caso medindo-se pelo reconhecimento intersubjetivo das pretensões de validez. No caso de processos de entendimento mútuos linguísticos, os atores erguem com seus atos de fala, ao se entenderem uns com os outros sobre algo, pretensões de validez, mais precisamente, pretensões de verdade, pretensões de correção e pretensões de sinceridade conforme se refiram a algo no mundo objetivo (enquanto totalidade dos estados de coisas existentes), a algo no mundo social comum (enquanto totalidade das relações interpessoais legitimamente reguladas de um grupo social) ou a algo no mundo subjetivo próprio (enquanto totalidade das vivências a que têm acesso privilegiado) (HABERMAS, 1989, p. 79).

Ele (HABERMAS, 1987b, p. 57) compreende “por ação comunicativa uma interação simbolicamente mediada”, em que “um falante, ao comunicar-se *com* um ouvinte *sobre* algo, dá expressão àquilo que *ele* tem em mente” [grifos do autor] (HABERMAS, 1989, p. 40). Mundo da vida e agir comunicativo, desta forma, são princípios complementares, pois o “mundo da vida é o horizonte da ação comunicativa (fornece a esta evidência e certezas culturais de fundo) e a ação comunicativa reordena criticamente os elementos do mundo da vida, contribuindo para sua reprodução ou atualização” (RIVIERA, 1995, p. 59). Fora do agir comunicativo não há função que seja capaz de contemplar as três estruturas simbólicas do mundo da vida - cultura, sociedade e personalidade, porque elas “reproduzem-se sob as formas da tradição cultural, da integração social e da socialização - e esses processos [...] só poderiam efetuar-se por meio do agir orientado para o entendimento mútuo” (HABERMAS, 1989, p. 125).

No agir comunicativo,

os participantes da interação unem-se através da validade pretendida de suas ações de fala ou tomam em consideração os dissensos constatados. Através das ações de fala são levantadas pretensões de validade criticáveis, as quais apontam para um reconhecimento intersubjetivo. A oferta contida num ato de fala adquire força obrigatória quando o falante garante, através de sua pretensão de validez, que está em

²⁶ Argumentação, para Habermas, é “o tipo de discurso em que os participantes tematizam pretensões de validade controversas e procuram resolvê-las ou criticá-las com argumentos” (2012b, p. 48). “Pode-se conceber a argumentação como um prosseguimento reflexivamente direcionado do agir que se orienta por outros meios ao entendimento” (2012b, p. 61).

²⁷ Para ser válido, segundo Habermas (2012b, p. 41), o conteúdo de um argumento deve ser “partilhado intersubjetivamente pela comunidade de comunicação”.

²⁸ É importante salientar que a ação comunicativa não tem a finalidade de estabelecer consensos definitivos e absolutos, de forma que “todo consenso repousa sobre o reconhecimento intersubjetivo de pretensões de validade criticáveis; pressupõem-se aí que os que agem comunicativamente são *aptos à crítica mútua*” [grifo do autor] (HABERMAS, 2012b, p. 224) e à constante revisão de seus entendimentos conquistados coletivamente.

condições de resgatar essa pretensão, caso seja exigido, empregando o tipo correto de argumentos (HABERMAS, 1990, p. 72).

Ao interagirem “tendo por base um comum acordo que se quer alcançar por via comunicativa” (HABERMAS, 2012b, p. 528), “seja com meios verbais ou extraverbais” (HABERMAS, 2012b, p. 166), os atores de fala não se orientam pelo êxito ou pelo sucesso individual, mas “perseguem seus fins individuais sob a condição de que sejam capazes de conciliar seus diversos planos de ação com base em definições comuns sobre a situação vivida” (HABERMAS, 2012b, p. 496). A emancipação proposta por Habermas como encaminhamento para o suposto fracasso do projeto iluminista, considerando o sujeito enquanto participante de uma comunidade democrática de fala, fomenta “a criação de formas de vida estruturadas igualitariamente, garantindo liberdade de movimentos para a autorrealização e espontaneidade individuais” (BAUMGARTEN, 1998, p. 175), mas, sobretudo, coletivas.

As esferas culturais do mundo da vida, graças à dinâmica do agir comunicativo, admitem a constante revisão das suas pretensões de validade, pois se articulam a partir de princípios como cooperação, solidariedade e democracia, todavia almejem a autonomização, isto é, funcionar de maneira autônoma sem o jugo do sistema. No mundo da vida, que se constitui como “o espaço social em que a ação comunicativa permite a realização da razão comunicativa, calcada no diálogo e na força do melhor argumento em contextos interativos, livres de coação” (FREITAG, 1995, p. 141), há espaço para a construção de uma educação que amplie o diálogo e as ações de conquista dos direitos propriamente humanos, como se verá no segundo capítulo.

1.2.3 Sistema como campo da razão e agir estratégicos

Se o mundo da vida é o horizonte da razão e agir comunicativos, a reprodução material, que diz respeito aos meios de subsistência humana e de “controle de condições exteriores da existência” (HABERMAS, 1987a, p. 140), chamada por Habermas de sistema (*System*)²⁹, é o campo da razão e agir estratégicos coordenado pela não interação comunicativa: o sistema é dinamizado pelo “emprego linguístico no estilo de um monólogo” (HABERMAS, 1987a, p. 153). Ele “se efetua, por seu turno, mediante a atividade teleológica [também chamada de estratégica], a qual permite aos indivíduos socializados uma intervenção no mundo para a realização de seus objetivos” (HABERMAS, 2012c, p. 253). O sistema é o aspecto objetivo da sociedade, concretizado pela interrelação entre economia e política, entre o poder do mercado

²⁹ O termo sistema não é original da filosofia de Habermas, mas um empréstimo reinterpretado que ele fez da teoria da sociedade de Talcott Parsons (1902-1979), que compreende sistema como o ordenamento de elementos que mantém uma determinada estrutura (cf. HABERMAS, 2012c, p. 361).

e do Estado, denominados subsistemas: “na sociedade liberal-burguesa a legitimação do poder é deduzida da legitimação do mercado” (HABERMAS, 1987a, p. 75).

A monetarização capitalista (agir econômico) e a burocratização estatal (agir administrativo) são “meios de controle que subsistem a linguagem” (HABERMAS, 2012c, p. 502) e provocam o processo de modernização societária³⁰ que, impulsionado pela razão instrumental, objetiva o agir estratégico no qual os interesses individuais se impõem à coletividade e as ações de cada sujeito se orientam para o lucro e para o sucesso na esfera particular³¹. Tratando do modo como operam os subsistemas que regem a razão teleológica e modelam a ação estratégica, manipulando o mundo da vida, Habermas (2012c, p. 509) escreveu que

eles codificam o trato racional teleológico com quantidades de valor calculáveis, possibilitando uma influência estratégica generalizada sobre as decisões de outros participantes da interação, passando por alto os processos de formação do consenso mediante a linguagem. À proporção que tais meios de controle não apenas simplificam a comunicação linguística, mas a *substituem* por uma generalização simbólica de prejuízos e compensações, o contexto do mundo da vida em que os processos de entendimento sempre estão inseridos é *desvalorizado* e submetido a interações controladas por meios. E a partir de então o mundo da vida se torna desnecessário para a coordenação de ações.

Os subsistemas sociais diferenciados mediante tais meios podem se tornar independentes de um mundo da vida forçado a se deslocar para o entorno do sistema. Por isso, na perspectiva do mundo da vida, a transferência do agir para os meios se apresenta não somente como um alívio perante o risco e o dispêndio de comunicação, mas também como um condicionamento de decisões num espaço ampliado de contingências - e, nesse sentido, como uma *tecnização do mundo da vida* [grifos do autor].

Essa tecnização é o processo por meio do qual as dimensões características do mundo da vida - cultura, sociedade e personalidade - passam a ser controladas pelo dinheiro (economia) e pelo poder (política), “que se transformarão nos instrumentos de substituição da comunicação interpessoal, manifestada através da intersubjetividade orientadas ao entendimento, pelos mecanismos sistêmicos da burocracia” (MÜHL, 2011, p. 1039). Revela-se, dessa forma, a face sistêmica do capitalismo burguês, em que “as necessidades funcionais das esferas de ação

³⁰ Por modernização societária deve-se compreender a “intensificação da complexidade do sistema, a qual se faz sentir quando uma sociedade consegue diferenciar, com meios de controle especiais, os subsistemas da economia e da administração do Estado” (HABERMAS, 2012c, p. 520). A partir da modernização, as sociedades, capitalizadas e burocratizadas, “não aproveitam o potencial de aprendizagem disponível culturalmente e se entregam sem reservas à crescente e descontrolada complexidade. [...] Tal complexidade assume a forma de um poder quase-natural, que se apodera de reservas não renegáveis - passando por cima de formas de vida tradicionais e atacando a infraestrutura comunicativa de mundos da vida amplamente racionalizados” (HABERMAS, 2012c, p. 673).

³¹ Habermas (2012c, p. 495) aprofunda a ideia dos subsistemas, afirmando que “o poder e o dinheiro são grandezas manipuláveis, em relação às quais os atores podem assumir uma atitude objetivadora orientada diretamente pelo sucesso próprio. Eles podem ser calculados, pois são talhados de acordo com o agir racional-teleológico”.

integradas pelos canais do sistema têm de ser preenchidas em certos casos à custa de uma tecnização do mundo da vida” (HABERMAS, 2012c, p. 621). A tecnização, por sua vez, fortalece a modernização societária, que se refere

à formação de capital e mobilização de recursos; ao desenvolvimento das forças produtivas e ao aumento da produtividade do trabalho; ao estabelecimento do poder político centralizado e à formação de identidades nacionais; a expansão dos direitos de participação política, das formas urbanas de vida e da formação escolar formal; à secularização de valores e normas etc (HABERMAS, 2000, p. 5).

O sistema, como se nota, é o campo no qual se sedimenta a racionalidade teleológica ou instrumental, necessária às forças produtivas de transformação da natureza e, portanto, asseguradora da “reprodução material e institucional da sociedade moderna, sem, contudo, admitir o questionamento dos princípios que regem seu funcionamento” (FREITAG, 1995, p. 142), como a competitividade, a ambição, a habilidade e a competência, que colaboram para a cristalização de cenários éticos de desigualdade social, egoísmo, indiferença e negligência dos direitos individuais e subjetivos inalienáveis.

Apesar disso, Habermas admite que “as condições do agir instrumental emergiram, de forma contingente, da evolução natural da espécie humana” (HABERMAS, 1987a, p. 53), isto é, da necessidade física de sobrevivência, mas questiona o fato de que a economia e o Estado vincularam o conhecimento da natureza “ao interesse em dispor dos processos naturais em termos tecnicamente possíveis” (HABERMAS, 1987a, p. 53), identificando-o com a ideia de êxito (cf. HABERMAS, 2012b, p. 495). Nos dizeres do próprio filósofo (1987a, p. 68), “o *agir instrumental* corresponde à coerção da natureza exterior, e o nível das forças produtivas determina o alcance da disponibilidade técnica sobre as forças da natureza” [grifo do autor].

O agir estratégico, caracteristicamente defensor dos interesses particulares, “trabalha com a ideia de um ator numa determinada situação, o qual estabelece fins escolhendo e aplicando os meios que ele julga adequados à sua realização” (HABERMAS, 2012c, p. 372). Renegando as interações comunicativas e agindo sem observar os acordos sociais que lhes são decorrentes, o indivíduo se orienta pelo cálculo do seu próprio êxito, isto é, escolhendo “os meios e fins segundo aspectos da maximização do proveito” (HABERMAS, 2012b, p. 164). Dessa maneira, os termos estratégico e comunicativo designam formas de agir que os sujeitos podem escolher na dinâmica da sociedade: “ou os participantes assumem uma atitude orientada pelo êxito, ou assumem uma atitude orientada pelo entendimento” (HABERMAS, 2012b, p. 496); o que se verá logo mais é que há uma disjunção entre elas, a ponto de o sistema colonizar o mundo da vida.

1.2.4 Desengate entre o mundo da vida e o sistema

O fortalecimento da modernização societária pelo capitalismo neoliberal ocasionou uma dissociação entre a produção material e a simbólica, de forma que a modernidade cultural foi submetida à racionalização instrumental. As patologias modernas, que surgem dessa relação e se configuram como “desequilíbrios sistêmicos persistentes” (HABERMAS, 2012c, p. 692), “se devem, em última instância, aos dois processos de transformação de conotação negativa discriminados por Habermas: a dissociação e a racionalização” (FREITAG, 1995, p. 145). Como se viu noutro tópico, tanto o sistema quanto o mundo da vida são aspectos da sociedade que não podem ser rejeitados, pois abarcam os horizontes civilizacionais de sobrevivência e significação existencial; contudo, o descompasso que se estabeleceu entre o mundo da vida e o sistema constitui uma ofensiva à continuidade do projeto iluminista de modernidade, comprometendo o espaço vital dos direitos humanos.

Habermas fala de um “desengate” entre o mundo da vida e o sistema, pois o mercado e o Estado, que se orientam por princípio tecnicistas, divorciaram-se da cultura, da sociedade e da personalidade, que se organizam em torno de princípios comunicativos, coletivos, democráticos e humanizadores. Aqui reside, segundo a perspectiva de Habermas, o ponto fulcral da crise civilizacional moderna: o mundo da vida, com os aspectos constitutivos de uma identidade objetiva, social e subjetiva, construída a partir do diálogo e do entendimento mútuo, se tornou estranho ao sistema, que se encurvou sobre si mesmo num movimento egoísta de supervalorização das necessidades insaciáveis de acúmulo de capital e de concentração de poder.

Os aspectos que deveriam se complementar na formação de uma personalidade coletiva não só se contrapõem num clima de estranheza como também se sobrepõem totalitariamente. O “desengate” diagnosticado por Habermas ocasiona uma “colonização do mundo da vida por sistemas de ação econômicos e administrativos autonomizados” (HABERMAS, 2015, p. 61). O mundo da vida, “enquanto horizonte e condição de possibilidade da comunicação é frequentemente ameaçado pela burocratização e colonização, provocadas pela influência sistêmica” (MARTINI, 1996, 310), freando o debate e a luta para a construção de uma sociedade igualitária, solidificada pela universalização das oportunidades que promovem a dignidade humana individual e comunitária.

De acordo com Habermas,

a racionalização do mundo da vida possibilita a passagem da integração social para meios de controle independentes da linguagem e, com isso, um desmembramento de esferas da ação organizadas formalmente, as quais têm, por seu turno, efeitos retroativos

sobre os contextos do agir comunicativo, impondo ao mundo da vida, agora marginalizado, imperativos próprios (2015, pp. 575-76).

A racionalização do mundo da vida precisou alcançar um certo grau de maturidade, antes que nela os media dinheiro e poder pudessem ser institucionalizados juridicamente. Os dois sistemas funcionais da economia de mercado e do Estado administrativo, que ultrapassam o horizonte da ordem política global das sociedades estratificadas em classes, destroem primeiro as formas tradicionais de vida da antiga sociedade europeia. Mas a dinâmica própria dos dois subsistemas, engrenados funcionalmente entre si, também reage sobre as formas de vida racionalizadas da sociedade moderna que os possibilitam, à medida que os processos de monetarização e de burocratização penetram nos domínios nucleares da reprodução cultural, da integração social e da socialização. As formas de interação moldadas pelos media não podem invadir os domínios de vida cuja função está voltada para a ação orientada ao entendimento recíproco, sem que se desencadeiem efeitos patológicos (2000, pp. 493-94).

Assim sendo, a razão e o agir estratégicos, sustentados pelo liberalismo burguês, se tornaram ofensivos ao projeto original de modernidade dos iluministas, calcado no esclarecimento e na autonomia,

à medida que o sistema econômico submete a seus imperativos a forma de vida das economias domésticas privadas e a conduta de vida de consumidores e assalariados, o consumismo e o individualismo possessivo, bem como os motivos relacionados com o rendimento e a competitividade, se transformam na força configuradora. A prática comunicativa cotidiana é racionalizada unilateralmente a favor de um estilo de vida marcado pela especialização e pelo utilitarismo; e tal mudança para orientações da ação racional-teleológicas, induzida pelos meios, provoca a reação de um hedonismo que tenta aliviar essa pressão oriunda da racionalidade. Do mesmo modo que o sistema econômico solapa a esfera privada, a esfera pública é esvaziada pelo sistema administrativo (HABERMAS, 2012c, pp. 587-588).

As esferas do mundo da vida, que anseiam por autonomia e nas quais se concretizam os princípios de solidariedade e cooperação, encontram-se dominadas pelo agir estratégico e passam a funcionar segundo os princípios da divisão das classes sociais. O advento da modernidade capitalista fez com que a economia e a política ocupassem, “como tropas invasoras, os espaços privilegiados da razão comunicativa, substituindo-a pela razão instrumental” (FREITAG, 1995, p. 146). Porém, a “*atividade comunicativa* é um sistema de referências que não pode ser reduzido ao quadro da *atividade instrumental*” [grifos do autor] (HABERMAS, 1987a, p. 153), fazendo-se urgente um reengate entre o sistema e o mundo vida, de sorte que este último tenha a primazia em relação àquele.

1.2.5 Reacoplamento entre o mundo da vida e o sistema

Os processos de dissociação e colonização estabelecidos entre o sistema e o mundo da vida são os causadores das patologias modernas, que conduzem o ser humano a uma crise ético-civilizacional que desemboca no arrefecimento das forças coletivo-sociais que problematizam

e agem em favor da aquisição e da consolidação dos direitos humanos na modernidade. Contudo, a ofensiva da razão estratégica não representa, dentro do horizonte filosófico de Habermas, a palavra definitiva para a modernidade: ele “propõe reverter os processos do ‘desengate’ e da ‘colonização’ e fala em ‘reacoplar’ o sistema ao mundo vivido, permitindo aos atores a visão de conjunto” (FREITAG, 1995, p. 146), através da primazia epistemológica da racionalidade promotora de um agir comunicativo capaz de “indicar ao sistema os seus devidos limites, no âmbito da sociedade moderna” (RODRIGUES, 2014, p. 201).

Para Habermas,

o agir comunicativo distingue-se, pois, do estratégico, uma vez que a coordenação bem-sucedida da ação não está apoiada na racionalidade teleológica dos planos individuais de ação, mas na força racionalmente motivadora de atos de entendimento, portanto, numa racionalidade que se manifesta nas condições requeridas para um acordo obtido comunicativamente (1990, p. 72).

Somente ao agir comunicativo é aplicável o princípio segundo o qual as limitações estruturais de uma linguagem compartilhada intersubjetivamente levam os atores – no sentido de uma necessidade transcendental tênue – a abandonar o egocentrismo de uma orientação pautada pelo fim racional de seu próprio sucesso e a se submeter aos critérios públicos da racionalidade do entendimento (1990, pp. 82-83).

A razão comunicativa, forma emancipada de pensamento que se concretiza intersubjetivamente na interação pública, abstém-se de interesses individuais e instrumentalizados, e preconiza a recuperação atualizada do projeto iluminista de modernidade, pois “para que a filosofia seja capaz de refletir a modernidade cultural terá de retornar ao ponto de partida da modernidade histórica, refletindo os processos de modernização ocorridos, à luz do seu projeto original” (FREITAG, 1995, p. 156). Assim como queriam os intelectuais das luzes, ela intenta encontrar as bases universais para um processo de esclarecimento coletivo que se concretize numa emancipação social, baseada numa “intersubjetividade que ultrapassa, enquanto tal, o quadro transcendental da atividade instrumental” (HABERMAS, 1987a, pp. 154-155); para isso, busca na ética do discurso os potenciais cognitivos para a estruturação de formas de vida pautadas na democracia política, no acesso amplo aos direitos humanos, na liberdade criativa, no debate público honesto etc.

Habermas considerou “infundada a tese do despertar da pós-modernidade” (HABERMAS, 2015, p. 215), e defendeu a continuação da modernidade ao recuperar o projeto iluminista que se encontra ainda em estágio inacabado, conservando as “intenções das Luzes, por mais abaladas que estejam” (HABERMAS, 1992, p. 111) e substituindo o método para a sua realização por um modo de pensar e agir em bases comunicativas, já que “o complexo cultural da vida se constitui ao nível da intersubjetividade” (HABERMAS, 1987a, p. 155). Ele

faz filosofia reconstruindo os caminhos da racionalidade, apostando na capacidade de aprender da espécie humana. Retomando a tradição iluminista atualiza o passado para tornar presente as possibilidades de correção dos rumos da racionalidade na pós-modernidade, numa configuração ética do seu próprio projeto (MARTINI, 1996, p. 307).

Segundo Habermas (1992, p. 110), o projeto do Iluminismo consiste em

desenvolver imperturbavelmente, em suas respectivas especificidades, as ciências objetivantes, os fundamentos universalistas da moral e do direito, e a arte autônoma, mas ao mesmo tempo consiste também em liberar os potenciais cognitivos assim acumulados de suas elevadas formas esotéricas, aproveitando para a prática, ou seja, para uma configuração racional das relações de vida.

No entender do filósofo frankfurtiano,

deveríamos aprender com os desacertos que acompanharam o projeto da modernidade, com os erros dos ambiciosos programas de superação, ao invés de dar por perdidos a própria modernidade e seu projeto. Mediante o exemplo da recepção artística talvez se possa ao menos *indicar* uma saída para as aporias da modernidade cultural [grifo do autor] (HABERMAS, 1992, p. 118).

A racionalidade proposta por Habermas, ao substituir a razão prática do Iluminismo, tem a função de elaborar intersubjetivamente os limites para o exercício da razão estratégica, propiciando o esclarecimento humano não somente no âmbito da produção cultural, mas também em relação aos aspectos econômico e político da modernização societária. Para ele, a primazia da razão e do agir comunicativos “no interior do mundo vivido passa a ser um componente estrutural necessário para impedir a paralisação e consolidação de estruturas da modernidade com características patológicas” (FREITAG, 1995, p. 159). A reparação das patologias modernas, que possibilita a construção de uma sociedade justa e democrática, ocorrendo através da redescoberta da comunicação e da solidariedade discursiva, devolve à cultura dos direitos humanos o papel de protagonismo na regulação da técnica, do capital e da burocracia.

“Habermas tenta fortalecer o mundo da vida por meio da realização da ação comunicativa, mostrando que, através da linguagem, os participantes do mundo da vida passam a realizar a integração social” (RODRIGUES, 2014, p. 199). E é justamente a partir desta proposição que se justifica a pertinência e a atualidade da Teoria do Agir Comunicativo e, nas suas entrelinhas, a construção de uma educação promotora dos direitos humanos, porque a educação é a via mestra para que os ideais de esclarecimento do Iluminismo sejam levados a termo. O estabelecimento da razão comunicativa como marco regulatório das ações que se dão tanto no sistema quanto no mundo da vida implica a formação do ser humano como sujeito capaz de dialogar em busca de um entendimento mútuo sobre questões da existência cotidiana, da vida prática. Portanto, a Paideia de Habermas consiste em formar o indivíduo como sujeito

de fala para atuar com autonomia e esclarecimento na esfera pública de uma comunidade de fala, em que há simetria no diálogo e na qual se busca, por meio do melhor argumento, o consenso mínimo e provisório em torno de demandas que beneficiam a coletividade.

2 EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS A PARTIR DA FILOSOFIA DE HABERMAS

O trabalho da filosofia é encontrar o caminho mais curto entre dois pontos.

Khalil Gibran.

Realizada a contextualização e conceituação da filosofia habermasiana no capítulo anterior, que forneceu os elementos histórico-epistemológicos e os conceitos que emolduram e embasam a Teoria do Agir Comunicativo, cabe a partir daqui empreender o que a presente pesquisa se arvora em ser: uma investigação sobre educação e direitos humanos em Habermas. “O esforço de aproximação entre a filosofia e a pedagogia tem suscitado reflexões entre as duas áreas do conhecimento, que encontram o seu ponto de intersecção no conceito de interação, circunscrito em um contexto mais amplo da noção de ação humana” (GOMES, 2010, p. 72). Partindo da intuição de que o pensamento habermasiano, ao questionar a filosofia da consciência com seu reducionismo cognitivo-instrumental, propôs um novo paradigma filosófico centrado na linguagem com sua amplitude comunicativo-social, pretende-se pensar a relação entre educação e direitos humanos à luz das categorias presentes na Teoria do Agir Comunicativo, como mundo da vida, relação simétrica de fala, democracia discursiva, cooperatividade, consenso, entendimento, solidariedade etc.

Utilizando o instrumental teórico de Habermas, este capítulo se constrói a partir de dois movimentos que buscam: a) diagnosticar de que forma a educação subsiste nos domínios da colonização comunicativa, apontando a crise do binômio educação-direitos humanos no âmbito sistêmico; e b) encontrar nos atravessamentos pedagógicos presentes na ação comunicativa as bases de uma educação promotora dos direitos humanos, pensado, especialmente, o papel da filosofia nesse contexto.

2.1 Sistema, educação e direitos humanos

A mercantilização da educação e, conseqüentemente, o seu divórcio dos direitos humanos se insere no quadro patológico diagnosticado por Habermas, segundo o qual “não houve apenas um avanço da razão instrumental sobre âmbitos indevidos, mas uma assimilação dessa como única forma de racionalidade possível” (BOUFLEUER, 1997, p. 17). Este primeiro subtópico busca caracterizar a redução da educação à racionalidade estratégica, apontando a vertigem dos direitos humanos no âmbito da colonização sistêmica, para depois apresentar o

potencial da racionalidade comunicativa que colabora para o rompimento da “lógica mistificadora do capital. Essa maneira de abordar o assunto é, de fato, tanto a esperança como a garantia de um possível êxito” (MÉSZÁROS, 2008, p. 48).

2.1.1 Educação nos domínios da colonização sistêmica

O crescente desengate entre o sistema e o mundo da vida ocasiona a dominação de um sobre o outro, revelando estágios cada vez mais cruéis de ação da racionalidade estratégica. No atual movimento de avanço desenfreado da modernização societária sobre a modernidade cultural, a educação, uma das mais importantes dimensões do mundo da vida por dinamizar organicamente cultura, sociedade e personalidade, sofre um intenso e adiantado processo de formatação pelo mercado sob a lógica do capital. O ideal educacional, que nasce dos interesses da burguesia, considera que o “mundo moderno se restringe ao progresso técnico e ao crescimento capitalista; moderna é toda dinâmica social que remonta, em última instância, aos investimentos privados” (HABERMAS, 2015, p. 84). Nesse contexto, a filosofia de Habermas colabora para a compreensão do movimento de avanço da racionalidade estratégica, caracterizada como burocrática e tecnocrática, sobre a educação, favorecendo o fortalecimento de uma pedagogia avessa aos direitos humanos, baseada no autoritarismo, na fragmentação do conhecimento e no individualismo (cf. PUCCI; ZUIN; RAMOS-DE-OLIVEIRA, 1997, p. 11).

Considerando que a globalização³², estágio mais avançado da racionalidade estratégica, potencializada pela comunicação imediata e pela extrapolação dos limites geopolíticos, absorve a formação humana em sua teia tecnocrática e imprime nela os princípios do lucro e do poder, é pertinente afirmar que a educação se tornou corresponsável pela manutenção do próprio sistema que a destrói à medida que assume uma função ideológica de negócio. Segundo Habermas, a globalização que instrumentaliza a educação a seu favor é fruto de um processo político de esgotamento dos Estados nacionais e do aparecimento de uma nova ordem econômica pós-nacional, ou seja, de uma tendência político-econômica que extrapola os interesses e as necessidades dos países em perspectiva nacional e os engole na dinâmica universalista, e ao mesmo tempo egoísta, do próprio capital: “enquanto a aceleração e condensação da comunicação e do tráfego faz com que as distâncias espaciais e temporais se

³² Habermas (2001, p. 79) compreende a globalização como um “atropelamento” (termo usado por ele) do Estado nacional pelos interesses “de uma sociedade mundial inaugurada pelo âmbito econômico”. Trata-se de um processo, e não de um estágio final, de desagregação do Estado Nacional democraticamente construído; um processo caracterizado pela “intensificação das relações de troca, de comunicação e de trânsito para além das fronteiras nacionais. [...] O termo encontra igualmente aplicação na expansão intercontinental da telecomunicação, do turismo de massa ou da cultura de massa, bem como nos riscos transnacionais da técnica de ponta e do comércio de armas, nos efeitos colaterais mundiais do ecossistema explorado ou no trabalho conjunto internacional de organizações governamentais e não-governamentais” (HABERMAS, 2001, p. 84).

atrofiem, a expansão dos mercados atinge as fronteiras do planeta e a exploração dos recursos, os limites da natureza” (HABERMAS, 2001, p. 72).

Segundo Habermas (2001, p. 67),

no âmbito de uma economia globalizada, os Estados nacionais só podem melhorar a capacidade competitiva internacional das suas “posições” trilhado o caminho de uma autolimitação da capacidade de realização estatal; isto justifica políticas de “desconstrução” que danificam a coesão social e que põem à prova a estabilidade democrática da sociedade.

No mundo globalizado, nascido da fragilização das democracias nacionais em prol da legitimação de mercados multinacionais, “surtem custos sociais que ameaçam exigir demais da capacidade de integração de uma sociedade liberal. São indubitáveis os indicadores de aumento de pobreza e de insegurança social devido ao crescimento de disparidades salariais” (HABERMAS, 2001, p. 66); nele, em que ocorre “uma exacerbação dos processos de exploração e alienação e de todas as formas de exclusão e violência, produção de desertos econômicos e humanos” (FRIGOTTO, 2000, p. 80), as instâncias próprias do mundo da vida são instrumentalizadas em favor do capital: isso acontece, sobremaneira, com a educação que, por ora, encontra-se desacoplada do mundo da vida - seu *habitat* natural - e subjugada à racionalidade estratégica. Nesse contexto, “desvinculando a educação do mundo da vida, a racionalidade sistêmica faz com que a educação desenvolva um papel ideológico [...] à medida que passa a tratar os conhecimentos de forma neutra” (SANTANA, 2012, p. 111), desistoricizada, desencarnada e alienada, impedindo que o sujeito tome consciência dos direitos que lhes são inegáveis.

Na dinâmica da desnacionalização operada pelo capitalismo globalizante, cuja espinha dorsal é o neoliberalismo burguês, educar não significa formar seres humanos históricos, inseridos numa comunidade ético-política e pertencentes a uma cultura, mas consiste em treinar indivíduos e torná-los competentes e hábeis para os papéis profissionais que devem assumir na dinâmica industrial do mercado, visto sob a ótica mundial homogênea e supra-histórica. Se, de um lado, assimila os princípios do capital, de outro, potencializada a dinâmica de maquinização do processo produtivo, o ser humano se torna cada vez mais supérfluo ao capital e sua permanência no mundo do trabalho se faz sempre tensa e em vias de terminar, de ser substituída por uma mão-de-obra melhor qualificada: “a acumulação do saber tecnicamente aplicável [...] leva à completa substituição do homem pela maquinaria” (HABERMAS, 1987a, p. 70).

A educação passa a ser buscada como mecanismo de fuga do desemprego; por isso mesmo, ela se vê constantemente reduzida ao processo formal de escolarização que objetiva a concessão de documentos oficiais, certificadores da qualificação do indivíduo para uma dada

função, suplantando o seu valor enquanto pessoa humana e desconsiderando as múltiplas atividades informais do mundo cotidiano que colaboram para sua formação: a convivência familiar e social; o pertencimento a uma comunidade religiosa ou associação civil; a prática esportiva e artística, enfim. Negligencia-se o fato que “o chão no qual o homem, enquanto indivíduo, tem fincadas suas raízes é a história social e cultural. É ela que nutre, que lhe dá a base que lhe permite abrir-se ao futuro” (GOERGEN, 2005, p. 72).

A educação, nesse cenário de predomínio da racionalidade instrumental, torna-se uma mercadoria que serve ao acúmulo de capital e se molda às exigências do mercado na qualificação técnica de mão de obra proletária e na reprodução das estruturas do poder burguês. Existe uma dimensão estratégica inegável no agir da escola quando atua para a formação em vista do trabalho. Não que a escola não deva qualificar os trabalhadores, até porque o trabalho é uma dimensão fundante da constituição individual e social do ser humano que transforma a natureza, mas não é próprio de uma formação integral aperfeiçoar a técnica sem promover o esclarecimento que combate a alienação das massas e promove a emancipação. A razão estratégica é ofensiva à cultura quando “é incorporada aos objetivos da escola, bem como às práticas de avaliação, e passa a fazer parte da própria organização do trabalho pedagógico” (FREITAS, 1995, p. 96), obscurecendo o caráter libertador da educação.

Como se nota, se a educação assimila a racionalidade estratégica, submetendo o processo de ensino-aprendizagem aos imperativos do lucro e do poder, a própria formação do sujeito é comprometida, pois não há espaço democrático para o desenvolvimento da autonomia, inclusive de pensamento, que se encolhe frente à necessidade da sobrevivência material. A pessoa já não é o sujeito da educação: o personagem-proletário que ela sustenta enquanto trabalhador no universo do capital se torna o destinatário da instrução técnico-instrumental oferecida pela escola. Trata-se de uma educação vocacional e não continuada, “o que em nossas sociedades significa o confinamento das pessoas envolvidas em funções utilitaristas estreitamente predeterminadas, privadas de qualquer poder decisório” (MÉSZÁROS, 2008, p. 75). Prova de que os trabalhadores vivem manipulados pela burguesia é que eles têm os requisitos básicos para sua formação cultural negados, especialmente no que respeita às condições teóricas e práticas que lhes são necessárias para a construção, pessoal e coletiva, de uma consciência crítica em relação à violação dos direitos humanos pelo sistema econômico e político coordenado pelo capital.

Negada sua essência humana, fato que se nota pela própria “exploração capitalista do ‘tempo dedicado ao lazer’” (MÉSZÁROS, 2008, p. 30), o empregado do sistema se vê, ele mesmo, reificado, já que sua autonomia e liberdade são tolhidas pelo controle que o dinheiro e

o poder exercem sobre suas ações: “seus pensamentos, seus desejos e até mesmo o desenrolar de suas vidas não lhes pertencem na totalidade, uma vez que seus espíritos foram condicionados a aspirar prioritariamente àquilo que o mundo administrado³³ pode atender” (PALANCA, 2001, pp. 51-52). A personalidade é maquinizada pela globalização como resquício do totalitarismo que padroniza as subjetividades, ao passo que a educação colonizada pelo sistema econômico, afeita à produção em série da indústria cultural, considera a alteridade, a diversidade e as particularidades como um defeito no processo de uniformização capitalista. Opera-se, conseqüentemente, uma legitimação dos processos de exclusão, preconceito, violência e subjugação de um indivíduo ou de um grupo pelo outro, num movimento antidemocrático que naturaliza a banalização dos direitos humanos.

Essa negação da dignidade da pessoa acarreta a negligência dos direitos humanos, como se verá no próximo subtema, de forma que

o não reconhecimento dos direitos humanos e, sobretudo, a sua não efetiva implantação na dinâmica da vida social caracteriza a situação de barbárie, marcada pelo total desrespeito à dignidade das pessoas humanas. Todas as formas de violência, de opressão, de exploração, de dominação implementam a barbárie. Esta é a negação da própria condição humana, pois esta não pode existir sem o efetivo reconhecimento e respeito à dignidade da pessoa (SEVERINO, 2019, p. 44).

O capitalismo tardio sustenta a barbárie! A marcha reprodutiva do capital impede que os trabalhadores, e não somente eles, desfrutem conscientemente dos bens culturais próprios do mundo da vida inventando a ideia de Estado de Bem-Estar Social, que nada mais é do que uma expressão utilizada para suavizar o peso que há na relação entre o poder e o capital, criada pelas classes dominantes para esconder a absoluta subordinação da sociedade à economia. Simulando defender “algumas das teses socialistas [...]: direitos sociais de educação, saúde, transporte, moradia, garantias de emprego e seguro desemprego” (FRIGOTTO, 2000, p. 82), o Estado neoliberal, na verdade, trabalha com a lógica inversa; o agir estratégico do proletário não lhe garante as condições materiais necessárias para o seu desenvolvimento subjetivo e civilizacional, ao mesmo tempo que limita sua capacidade de reflexão sobre os próprios fatores que são a causa da sua miséria e alienação.

Assim, a educação administrada³⁴, isto é, colonizada pelo sistema, programa o indivíduo para competir pelos bens de consumo, sejam eles materiais ou culturais, reproduzindo, no

³³ Adorno desenvolve o conceito de mundo administrado para se referir à realidade em que a Indústria Cultural retira das pessoas a capacidade de pensar criticamente, ou seja, mundo administrado se identifica com o capitalismo tardio. Sobre o conceito adorniano de mundo administrado cf. ADORNO, T. **Palavras e sinais**. Trad. Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995, pp. 239-240.

³⁴ A expressão “educação administrada” alude à ideia adorniana de mundo administrado apresentada na nota anterior, sendo utilizada nesta pesquisa com o sentido de educação colonizada pelo sistema, pela qual se entende

contexto em que deveria prevalecer a intersubjetividade democrática, cooperativa e solidária, as relações de desigualdade social, econômica, cultural e política do capitalismo: a globalização cria um déficit de democracia ao limitar “o substrato cultural da solidariedade civil que se formou no âmbito do Estado nacional” (HABERMAS, 2001, p. 91). Com o predomínio da racionalidade estratégica, os espaços que deveriam ser ocupados pelas instâncias do mundo da vida, dentre elas a educação enquanto ferramenta de emancipação, vão sendo limitados e invadidos pela lógica do lucro e do poder, minando as possíveis ações comunicativas, especialmente as pedagógicas, em torno do entendimento mútuo, da democracia discursiva, da solidariedade e da luta coletiva pelos direitos humanos. Nos domínios do capital, a educação,

que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: ‘fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes’. Em outras palavras, tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes. Em lugar de instrumento da emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema (SADER, 2008, p. 15).

A ofensiva colonizadora da dimensão sistêmica sobre o mundo da vida fez com que a educação se tornasse uma ferramenta à disposição da burguesia e do seu propósito de divisão de classes, com suas implicações sociais e éticas, pois os mecanismos econômicos e estatais desvinculam-se da cultura. A mínima interferência do Estado neoliberal na educação evidencia isso: negligenciando o seu protagonismo na construção de uma educação pública de qualidade para todos, sob a propaganda de uma falsa liberdade e autonomia que se estendem do âmbito econômico para as demais áreas da existência humana, como a saúde e a segurança, o Estado constrange o que é gratuito e político, no sentido etimológico de pertença à *pólis*, em detrimento do que é comercializado e aristocrático. Não é por menos que se assiste, atualmente, à proliferação descomunal de sistemas e instituições particulares, nos mais diferentes níveis de ensino, que vendem a educação como produto cada vez mais barato e tecnicizam minimamente as massas para que a roda do capital continue girando vertiginosamente.

Na visão liberal, a educação é vista como um problema privado, dependente de iniciativas de parte do indivíduo; é reduzida à mercadoria que, como qualquer outra, passa a depender do consumo e cujo valor torna-se dependente da competição dos concorrentes e do poder aquisitivo dos consumidores; constitui um sistema que tem uma função bem específica: reproduzir e aperfeiçoar o sistema maior no qual se insere o capitalismo (MÜHL, 2020, p. 45).

uma proposta pedagógica cujo objetivo é a manutenção das estruturas socioeconômicas do capitalismo. Considerando, conforme Habermas, que o sistema se refere aos mecanismos de poder e lucro da modernização societária, a colonização da educação pelo sistema significa a submissão dos processos pedagógicos e dos seus atores, com as relações que se lhe próprias, aos interesses da política e da economia burguesas.

Em meio a essa efervescência economicista da privatização, a educação está limitada à condição de reprodutora das estruturas de poder do sistema, cujo interesse é preparar os recursos humanos necessários à fabricação dos bens comercializáveis. Nessa esteira do neoliberalismo capitalista,

a ideia de sociedade está sendo progressivamente substituída pela de mercado. Elimina-se a organização forte pela organização branda, flexível e complexa, adaptada eficazmente às exigências do mercado. O que se pretende, segundo o argumento dos pós-modernos, é alcançar um novo padrão de qualidade e lealdade com a mudança. A escola individual deve tornar-se a base da mudança: cada escola é uma organização única e cada um deve aprender segundo seus próprios recursos e horizontes. O que se pretende assim é uma administração de rosto humano que se apresenta como um sócio colaborador do usuário. A valorização e a responsabilização das escolas criará um cenário fragmentado em que algumas escolas serão mais e outras menos competentes. Segundo as leis do mercado, estas últimas teriam que fazer esforços para se aproximar das primeiras para não perder sua cota no mercado. *A escola torna-se uma instituição e a educação um produto de mercado. Enfim, educação torna-se mercadoria e, como tal, sujeita a todas as leis do mercado. Nisso perde-se, novamente o rosto humano da educação que era entendido* [grifo nosso] (GOERGEN, 2001, pp 75-76).

Desumanizada pela ordem quantitativa do lucro e da meritocracia, a educação é expressa numa linguagem capitalista, e os espaços pedagógicos se veem povoados por conceitos e atitudes próprias do neoliberalismo econômico: estabelecimento de metas, rendimento, aproveitamento, progressão, cálculo de média, habilidade, competência etc. O sistema exige competência e competitividade, e os seus discursos em torno da ambição, do êxito, do desempenho, elaborados sempre numa perspectiva individual e subjetivista, competitiva e excludente, monológica, atrofiam os espaços comunicativos da escola e acirram a barbárie capitalista que sabota os direitos humanos, transformando a cultura num mecanismo de manutenção da propriedade privada, já que o mercado retribui a cada um conforme o esforço particular, privilegiando aqueles que são tidos por ele como mais capazes e qualificados.

Homologada em 2017, a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)³⁵, documento que normatiza a elaboração dos currículos da educação básica brasileira, institucionaliza essa tendência pedagógica de caráter mercadológico no país, privilegiando em seu texto os ideais de competência e habilidade ao falar das aprendizagens básicas a que uma

³⁵ Para aprofundar as críticas à pedagogia das competências subjacente ao texto da BNCC cf. MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. A base nacional comum curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, pp. 107-121, abr. 2017. / BRANCO, Emerson Pereira. **A implantação da BNCC no contexto das políticas neoliberais**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Paraná, Paranaíba, 2017. / D'AVILA, Jaqueline Boeno. **As influências dos agentes públicos e privados no processo de elaboração da base nacional comum curricular**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2018.

pessoa tem direito. Introduzida no Brasil na década de 1990³⁶, justamente quando, depois dos longos anos de ditadura civil-militar (1964-1985), a redemocratização se alinhou à reforma político-econômica neoliberal, a pedagogia das habilidades e competências tem ganhado força na dinâmica de expansão do sistema sobre o mundo da vida justamente porque a educação é vista como instrumento de capacitação do indivíduo para a manutenção da dinâmica de trabalho exigida pelo capital. “O empenho em introduzir a ‘pedagogia das competências’ nas escolas [...] moveu-se pelo intento de ajustar o perfil dos indivíduos, como trabalhadores e como cidadãos, ao tipo de sociedade decorrente da reorganização do processo produtivo” (SAVIANI, 2011, p. 438).

Essa pedagogia das competências e habilidades que vai ganhando força no país, indo na contramão de uma proposta pedagógica em direitos humanos, representa mais um dos recursos de colonização sistêmica adotados pela economia neoliberal com o intuito de controlar os países subdesenvolvidos, limitando aquilo que é público e expandindo o domínio privado na disputa pelo lucro e pelo poder (cf. AMARAL, 2016, p. 48). Refém dos ditames neoliberais do capitalismo, a educação se apropria do discurso que privilegia as competências e as habilidades “com descritores meritocráticos, com a adoção de parâmetros curriculares de resultados e metas, [...], acentuada pela política de bonificação e de mensuração de índices quantitativos e regulatórios como indicadores de sucesso escolar e de rendimento individual” (NUNES, 2021, p. 28).

Além de fomentar essa concorrência no ambiente em que deveria prevalecer a interação dialógica e a cooperação, voltando-se às satisfações particulares e ao sucesso do indivíduo no plano pessoal, o mercado se arvora em selecionar os conteúdos e aprendizagens de acordo com os interesses tecnocráticos do capital. As ciências humanas são subjugadas pelo pensamento exato, cujo objetivo é eliminar as dúvidas, os questionamentos, as diferenças e, em última instância, a dialética que constrói o pensamento a partir do contraponto, da contradição, do dissenso. O processo de ensino-aprendizagem assume a padronização da indústria, sem pretensões de validade que se construam a partir do diálogo, e o parâmetro para a elaboração

³⁶ Vale ressaltar que, segundo Saviani, a proposta da aquisição de competências a partir de um projeto pedagógico alinhado à economia nasceu, em meados da década de 1960, de uma interpretação mercadológica da ideia escolanovista de “aprender a aprender”, cuja finalidade é atender a “necessidade de constante atualização exigida pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade” (SAVIANI, 2011, p. 432). Conforme escreveu Saviani (2011, p. 437), a “‘pedagogia das competências’ apresenta-se como outra face da ‘pedagogia do aprender a aprender’, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à ‘mão invisível do mercado’”.

da proposta pedagógica e do planejamento curricular passa a ser o mercado e não o mundo da vida, comunicativamente dinamizado.

A educação instrumental trabalha para a uniformização das mentes, agindo estrategicamente a fim de que a linguagem seja exclusivamente monológica, obstruindo os fluxos comunicativos que nascem das divergências, das novidades, das alteridades. As ciências humanas tentam sobreviver mediante à avalanche tecnocientífica que dicotomiza a educação “segundo a ciência norte-americana pragmática e sistêmica: a escola é a grande caixa-preta industrial, seu *input* são os alunos ignorantes, seu *output* são os alunos diplomados, ou melhor, alguns produtos com o selo do controle de qualidade” (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 1997, p. 22).

Obedecendo à ordem capitalista da sociedade de classes, a educação dinamizada pela razão estratégica trata os sujeitos que dela participam sob a ótica das relações de trabalho: os pais tornam-se clientes, que terceirizam suas obrigações parentais, obrigando a escola a assumir funções que, em primeira instância, cabem à família; os alunos constituem uma clientela sujeita à alienação ocasionada pelo explícito projeto político-econômico de maquinização do ser humano, reduzindo a própria (de)formação à qualificação de mão-de-obra, como se viu anteriormente; e os professores, bem como os demais profissionais da educação, são como operários que devem se requalificar para se manterem empregados, sob a falsa ideia de formação continuada, que garante diplomas, mas não rompe com a marginalização social. No paradigma do industrialismo moderno

também o professor deve ser padronizado, um operário a mais. De pequena qualificação, pois muitos estão se formando em faculdades de fim de semana [ou no ensino à distância]. O processo de ensino precisa ter a objetividade da produção industrial. Adotem-se, portanto, objetivos concretos, pequenos, mensuráveis; façam-se detalhados planejamentos de ensino. E disseminem-se manuais coloridos, ilustrados e, acima de tudo, com livros do professor. Com exercícios e perguntas e, acima de tudo, com respostas. Usem-se as técnicas de ensino programado, se possível. Assim, se o professor, tornando indiferenciado, for dispensado, qualquer outro assume-lhe o posto, verifica o caminho já percorrido e segue para o item seguinte do planejamento (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 1997, p. 22).

Pais, alunos e professores são desnecessários ao sistema enquanto pessoas, e só conquistam espaço à medida que passam a compor a engrenagem maquinica do capitalismo. Dessa forma, para suportarem a barbárie que o dinheiro e o poder lhes impõem e para não serem descartados pelo mercado, os sujeitos passam a agir estrategicamente segundo a lógica do individualismo, corrompendo a dinâmica social e dialógica que deveria atravessar todas as relações e instituições educacionais. O paradigma da consciência, centrado na relação sujeito-objeto, potencializa-se no aparecimento do paradigma sujeito-algoritmo, enclausurando cada vez mais o ser humano na sua individualidade e na relação com os objetos e sequências digitais

que controlam sua vida, criam mundos paralelos e roubam do mundo da vida as esferas propriamente humanas que permitem a emancipação e a luta pelos direitos humanos.

Aos poucos, o sujeito que manipula a natureza com o seu trabalho e cria a inteligência artificial com a sua ciência, vê-se não apenas substituído pelo objeto que produz, mas controlado também pelo algoritmo. À maquinização segue-se a digitalização do mundo da vida, num processo de desengate que torna a realidade histórico-social e o próprio sujeito estranho ao sujeito. A indústria cultural atinge o patamar de “superindústria do imaginário”³⁷ a partir do momento em que o algoritmo intensifica a colonização sistêmica através da expansão do universo globalizador dos aparelhos eletrônicos e das mídias sociais sobre a cultura, a sociedade e a personalidade. Nesse contexto, o agir comunicativo se encontra retraído, pois a veiculação irrestrita de informações e a conectividade ilimitada não significam necessariamente comunicação qualificada, ou seja, interação, diálogo, consenso. Assim, a educação se depara com encruzilhadas cada vez mais complexas, que entrecruzam economia, política, sociedade, ética e tecnocultura, num movimento que coloca os direitos humanos em vertigem. Cabe, portanto, antes de propor a recuperação do agir comunicativo e de sua potencialidade pedagógico-humanizadora, pensar como o agir estratégico prejudica o propósito de uma educação que promova os direitos humanos.

2.1.2 Agir estratégico e vertigem da educação e direitos humanos

Na educação adulterada pelo sistema, conforme apresentado no subtema anterior, o ideal de formação está atrelado ao sucesso individual de cada sujeito através do acúmulo de capital e de poder, limitando o espaço de diálogo democrático sobre as demandas coletivas no qual se insere a garantia dos direitos humanos. Na educação mercadológica, graças ao agir estratégico, os sujeitos são incentivados a investirem em si mesmos como se fossem produtos que precisam se atualizar para atrair o interesse dos compradores. Focados no individualismo e na realização pessoal, os sujeitos assumem posturas cada vez mais competitivas e excludentes, reificando, monetarizando e digitalizando as relações humanas. Consolida-se, pois, na educação um “absolutismo economicista, baseado na razão utilitária, na antiética do individualismo monetarista que, de fato, é a negação dos valores humanos, dos princípios republicanos de liberdade, igualdade, fraternidade” (CASTRO, 2001, p. 33), enfim, dos direitos inalienáveis da pessoa humana, sejam eles individuais ou coletivos, subjetivos ou sociais.

³⁷ Bucci (2021, p. 23) define a “superindústria do imaginário” como a digitalização da vida: “a fisionomia da nossa era tem a textura, a consistência, a natureza - e, ao mesmo tempo, a fugacidade, a evanescência e a volatilidade - de uma cena que reluz na tela eletrônica”.

Para se comprovar a ideia a ser defendida neste momento da pesquisa, de que o agir estratégico corrompe os espaços de democracia discursiva no interior da educação, expurgando a possibilidade da reflexão e da ação capazes de promover uma formação integral, crítica e emancipadora, preocupada com os direitos humanos, faz-se pertinente uma digressão que apresente o conceito de direitos humanos para Habermas como constructos axiológicos que uma comunidade produz comunicativa e intersubjetivamente para viver bem em sociedade: “os direitos humanos não são *encontrados* como dados morais. Antes eles são *constructos*” [grifos do autor] (HABERMAS, 2001, p. 154). Ao pensador alemão interessa, há pelo menos 60 anos, desde que em 1963 publicou o artigo *Direito natural e revolução*, não “os direitos humanos como tais, mas o papel deles entre moral, direito e política” (LOHMANN, 2013, p. 87)³⁸. Para ele, todos os direitos individuais e subjetivos são necessariamente direitos políticos (cf. POLLI, 2019, p. 146), isto é, os direitos não são constituições *a priori*, dadas exclusivamente pela moral pré-jurídica ou jusnaturalista, mas se fundamentam juridicamente a partir da existência e da atuação sociopolítica do Estado, enquanto *pólis*, comunidade de falantes.

Compreendidos sob a ótica pré-estatal ou moral, os direitos se enfraquecem por serem naturalmente destinados aos sujeitos individuais pelo simples fato de nascerem, sem a necessidade de uma ação comunicativa que os desenvolva e os assegure consensualmente (cf. LOHMANN, 2013, pp. 88-89). Os direitos humanos não podem ser compreendidos como benefícios mercadológicos e individualistas segundo a “síndrome do privatismo da cidadania e o exercício do papel de cidadão na linha dos interesses de clientes. [...] Os sistemas da economia e da administração [...] rompem o modelo de uma comunidade de direito” (HABERMAS, 1997a, p. 109). Para que se efetivem como verdadeiros direitos, as normas devem surgir de uma intencionalidade racional coletiva no horizonte intersubjetivo da *pólis*. Quando concebidos como princípios jurídicos, construídos, comunicativamente, por uma comunidade pensante que busca o consenso e o entendimento mútuos, os direitos humanos se fortalecem pois destinam-se aos sujeitos no âmbito da esfera pública e não somente na individualidade, enquanto cidadãos de um Estado, de uma comunidade, de um grupo consorciado. Explicando as construções da soberania popular no direito constitucional, Habermas (2002, p. 55) diz que “na medida em que

³⁸ Embora Lohmann considere a publicação do artigo *Direito natural e revolução* como marco explícito do interesse habermasiano pelo tema dos direitos humanos, o próprio filósofo, numa entrevista concedida em 2007, afirmou que mantém “interesse pelo direito desde 1957, quando, na ocasião da preparação da introdução ‘*Student und Politik*’, interessei-me à controvérsia travada no seio da teoria do Direito Público durante a República de Weimar” (cf. ROUSSEAU, Dominique. Pensar o direito com Habermas? Entrevista de Dominique Rousseau com Jürgen Habermas. **Revista de Estudos Constitucionais, Hermenêutica e Teoria do Direito**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, pp. 219-224, 2018. p. 221).

‘a ideia da igualdade dos seres humanos’ - no sentido do respeito uniforme pelos interesses de cada um - tem alguma relevância para a constituição, ela se expressa no princípio jurídico”.

Como se nota, os direitos humanos para Habermas só se constituem a partir de uma ordem jurídica que se estabelece no seio do Estado democrático, através da qual a comunidade de falantes constrói consensualmente as regras para sua existência coletiva. E para que os direitos ocorram sem os desvirtuamentos da ação estratégica, já que “o mundo jurídico não está imune de (i)racionalidades e contaminações pela razão instrumental” (POLLI, 2019, p. 146), o filósofo afirma que é pelo agir comunicativo que se farão as normas do mundo da vida; é graças à socialização através do diálogo que “as *histórias de vida individuais* podem se afinar com *formas de vida coletivas*, e as gerações vindouras poderão adquirir *capacidades de ação generalizadas*” [grifos do autor] (HABERMAS, 2012c, p. 258). Destarte, os direitos humanos se fundamentam e se sustentam auxiliados pelo princípio do discurso, de forma que “os direitos e a soberania do povo se pressupõem mutuamente” (HABERMAS, 1997a, p. 116).

Escrevendo sobre a íntima relação entre direito e democracia, Habermas (2002, pp. 234-235) diz que

os sujeitos privados do direito não poderão sequer desfrutar das mesmas liberdades subjetivas enquanto não chegarem no exercício conjunto de sua autonomia como cidadãos do Estado, a ter clareza quanto aos interesses e parâmetros autorizados, e enquanto não chegarem a um acordo acerca das visões relevantes segundo as quais se deve tratar como igual o que for igual e desigual o que for desigual. Quando tomarmos a sério essa *concatenação interna entre o Estado de direito e a democracia*, porém, ficará claro que o sistema dos direitos não fecha os olhos nem para as condições de vida sociais desiguais, nem muito menos para as diferenças culturais. A “*acromatopia*” do enfoque seletivo de leitura desaparece desde que *atribuamos aos portadores dos direitos subjetivos uma identidade concebida de maneira intersubjetiva*. Pessoas, inclusive pessoas do direito, só são individualizadas por meio da coletivização em sociedade. Sob essa premissa, uma teoria dos direitos entendida de maneira correta vem *exigir exatamente a política de reconhecimento que preserva a integridade do indivíduo*, inclusive nos contextos vitais que conformam sua identidade [grifos nossos].

Ao conectar os direitos à democracia de caráter discursivo, Habermas coloca na “participação, em igualdade de chances, em processos de formação da opinião e da vontade, nos quais os civis exercitam sua *autonomia política* e através dos quais eles criam direito legítimo” [grifo do autor] (HABERMAS, 1997a, p. 159), o cerne dos direitos humanos. Sem diálogo democrático, aberto às diferenças, “não existe nenhum direito legítimo” (HABERMAS, 1997a, p. 162). Na comunidade de fala, os indivíduos, por mais diferentes que sejam em suas personalidades, estão aptos a se entenderem como “sujeitos de direito, isto é, como pessoas jurídicas que podem ser portadoras de direitos” (LOHMANN, 2013, p. 92), graças à socialização provocada pelo diálogo qualificado. Nesse sentido, há uma crítica habermasiana à pretensão de universalidade dos direitos humanos, uma vez que “dispõem de direitos

fundamentais apenas aqueles que são cidadãos em uma comunidade democrática” (LOHMANN, 2013, p. 92). O que não significa um negacionismo do aspecto universal dos direitos humanos³⁹, mas uma chamada de atenção para a importância do ser político-social que, ao formar o Estado, constitui sua própria identidade e conquista sua dignidade no diálogo com o outro, na valorização da alteridade e na prática da cidadania.

Os direitos de participação política antecedem os direitos subjetivos, de maneira que a concepção de direitos humanos em Habermas é jurídica: “não é por acaso [...] que os direitos humanos só assumam uma figuração concreta no contexto das [...] constituições - justamente como direitos fundamentais garantidos no âmbito de uma ordem jurídica” (HABERMAS, 2002, p. 213). Ou seja, os direitos humanos não se desenvolvem segundo pressupostos morais e naturais, muito embora se vincule a eles, mas de acordo com a relação interna que existe entre direito e política. “Os direitos de participação política remetem à institucionalização jurídica de uma formação pública da opinião e da vontade, a qual culmina em resoluções sobre leis e políticas” (HABERMAS, 1997a, p. 190). Os direitos humanos são atos políticos, são iniciativas que emanam e se sustentam a partir da vida democrática dos cidadãos na *pólis*. Sendo assim, como se verá mais adiante, o agir comunicativo é capaz de dinamizá-los na realidade histórica, enquanto o agir estratégico se empenha na violação desses direitos. Segundo Polli (2019, p. 147),

tais violações se inscrevem na lógica de uma violência que emana da razão instrumental. Desde seus primeiros passos, Habermas avalia as relações entre razão e violência, creditando à razão a única forma de superar os mecanismos de violência e violação de direitos. A razão moderna, de caráter predominantemente instrumental, substitui a violência das guerras para instituir o controle da opinião pública, outra forma de violência.

Aqui se retoma a intenção deste subtema de mostrar sob que modo o agir estratégico mina a relação essencial que deveria existir entre educação e direitos humanos. À medida que “o Estado se torna dependente do subsistema econômico, controlado pelos meios [poder e dinheiro]” (HABERMAS, 2012c, p. 310), revelando uma intensificação sempre crescente da complexidade sistêmica, a comunicação em vista do controle e da dominação se torna a única forma de falar relevante para a sociedade como um todo. Manipulada “simplesmente a serviço da autoafirmação subjetiva” (HABERMAS, 2012c, p. 546), a educação tem seu espaço invadido pela razão instrumental: ela deve ser a primeira instância do mundo da vida a ser

³⁹ Para Habermas, a existência de um Estado politicamente organizado é essencial para que os direitos existam efetivamente, já que sem a presença daquele, estes não têm consistência jurídica e, portanto, não precisam ser respeitados: “o ponto vulnerável da defesa global dos direitos humanos, de sua parte, é a falta de um poder executivo que possa proporcionar à Declaração Universal dos Direitos Humanos sua efetiva observância, inclusive mediante intervenções no poder soberano de Estados nacionais, se for necessário” (HABERMAS, 2002, p. 205).

colonizada pelo sistema, já que, quando é dinamizada por um método histórico-crítico, conduz ao esclarecimento político-social que ameaça o poder institucionalizado e coordena a luta contra os agentes mercadológicos que violam os direitos humanos. Quando a educação se concretiza como interpretação e crítica da realidade, “o antigo analfabeto está lendo o giz, o lápis e a caneta, mas também está lendo a escrita [...] dos jornais, panfletos, revistas e livros. Está lendo até a organização econômica, social e política das vidas, das vidas deles” (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 1997, p. 18). A educação é revolucionária, está organicamente sincronizada com as realidades do mundo da vida - cultura, sociedade e personalidade - e, portanto, é a primeira a ser submetida “aos imperativos de subsistemas que se diferenciam e se autonomizam por meio do dinheiro e do poder, o que equivale a uma reificação” (HABERMAS, 2012c, p. 513).

Um exemplo histórico que ilustra claramente o lugar preferencial que a educação ocupa no projeto de destruição sistêmico é a atenção que mereceu, por parte dos regimes totalitários⁴⁰, no momento em que precisavam se consolidar como estruturas de poder e de supressão dos direitos sociais e políticos. Adorno (1995, p. 119), ao escrever sobre a educação a partir desse contexto de manipulação, afirmou que sua tarefa principal, atualmente, é “a exigência que Auschwitz não se repita”, justamente porque o esclarecimento capaz de evitar a barbárie que o capitalismo tem produzido na sociedade humana “é um reflexo da autoexperiência no decurso de processos de aprendizagem” (HABERMAS, 1993, p. 99), que ocorre nos mais variados ambientes informais e, de forma especial, na intencionalidade própria da educação formal. Segundo Rondon (2001, p. 217),

Auschwitz deve ser entendido como símbolo máximo da sociedade capitalista, não como acidente. O capitalismo em sua ânsia de dominação acabou por escravizar o próprio homem e transformou-o em objeto. Destruindo a autonomia e a consciência da subjetividade ele ‘neutraliza’ a desigualdade econômica e social, construindo a falsa consciência de que o ser humano se torna apenas parte insignificante se comparado com a grandeza do sistema.

Quando não assume seu papel revolucionário, a educação colonizada pela razão instrumental passa a integrar a “grandeza do sistema” e opera para que ela continue crescendo nos domínios do mundo da vida e, paradoxalmente, sobre a própria ação pedagógica. A educação que serve ao “progresso técnico-científico ainda não leva a uma tal compreensão imanente do asselvajado processo societário” (HABERMAS, 1987a, p. 67). Ao invadir o campo educacional, o agir estratégico cria a “escola do silêncio” (FAZENDA, 2000, p. 15), forçando “a passagem da interação social para os meios de controle independentes da linguagem”

⁴⁰ Exemplo disso é a instrumentalização da educação no totalitarismo nazista, conforme VICENTE, Gabriele Alves; WITT, Marcos Antônio. A educação na Alemanha durante o Terceiro Reich e seu papel na doutrinação das crianças e jovens. **Conhecimento online**, Novo Hamburgo, v. 11, a. 10, pp. 71-87, jan.-jun. 2018.

(HABERMAS, 2012c, p. 575). A aprendizagem passa a se fazer no plano da transmissão técnica de conteúdos, através da exposição monológica do professor que encarna o papel do especialista, funcionário do capitalismo, cuja função pragmática é, ao vender sua força físico-intelectual, capacitar o aluno para ser hábil e competente naquilo que o mercado exige. O fato é que “dizer como as coisas se comportam não depende necessariamente de uma espécie de comunicação realmente efetuada” (HABERMAS, 1989, p. 40).

A dinâmica sistêmica da sala de aula, na verdade, vai reproduzindo irrefletidamente a burocracia que se estabeleceu nos demais setores da escola: gestão, coordenação pedagógica e professores atuam engessados pelo cumprimento de obrigações legais e curriculares pouco relacionadas com a efetiva realidade histórico-social de cada comunidade escolar. A homogeneização produzida pelo mercado arranca a escola do entorno que a envolve: as dimensões familiar, sociopolítica, econômica, cultural e ecológica são divorciadas da ação pedagógica e a educação se volta para a (de)formação de indivíduos isolados e deslocados de suas próprias histórias, desconsiderando o fato que “no momento em que a realidade faz parte das relações vitais, ela adquire relevância, a saber, um *caráter significativo*” [grifo do autor] (HABERMAS, 1987a, p. 165). Como não há ação comunicativa que signifique a cultura, a sociedade e a personalidade no âmbito da escola do silêncio, o agir estratégico implanta um processo antidemocrático de manipulação em que a liberdade e a autonomia dos professores e alunos são tolhidas.

A escola vai perdendo seu caráter eminentemente público de diálogo e interação e vê enfraquecida qualquer possibilidade de uma pedagogia dos direitos humanos, que só ocorre a partir do reconhecimento ético do outro e da cidadania consciente, na medida em que a ação pedagógica é engolida pela burocracia sistêmica. Habermas (1980, p. 94) escreve que

um exemplo de tal processamento direto administrativo da tradição cultural é o planejamento educacional e em especial, o planejamento do currículo. Onde quer que as administrações escolares, formalmente e meramente, tenham de codificar um cânone que assume a forma de um modo natural, não planejado, o presente planejamento de currículo se baseia na premissa que os padrões culturais bem que poderiam ser de outro modo. O planejamento administrativo produz uma pressão universal em favor da legitimação, numa esfera que outrora se distinguiu precisamente por seu poder de auto-legitimação. [...] O efeito final é uma consciência da contingência, não só dos *conteúdos* da tradição, quanto também das técnicas da tradição, isto é, da socialização [grifo do autor].

O agir estratégico arquiteta uma realidade solipsista e faz a educação operar segundo ela, relegando a socialização à contingência. Encolhem-se os espaços de diálogo e convivência entre gestão, coordenação e professores a ponto de as reuniões de trabalho coletivo ficarem restritas às demandas administrativas, sem propostas que provoquem a comunicação

emancipadora sonhada por Habermas. Nessa dinâmica, os alunos não são convidados a ocuparem seus lugares nas mesas de debate, sejam elas no cotidiano das aulas, quando poderiam colaborar para a construção discursiva e democrática do conhecimento, ou na política organizada que se concretiza em grêmios, representações estudantis e conselhos. De igual forma, pais e sociedade civil se veem excluídos de uma conversa genuinamente esclarecedora e estão pouco interessados em estabelecê-la, uma vez que a burocracia e os interesses individuais substituíram as demandas coletivas. Tal silenciamento vai impedindo sempre mais os atores escolares de se tornarem sujeitos de fala, já que a qualificação para a comunicação se conquista a partir do próprio ato de fala, no exercício dialógico. Negado o agir comunicativo, arruinam-se igualmente as balizas democráticas para a construção jurídico-consensual dos valores que garantem a cada cidadão do mundo da vida a dignidade humana de que é merecedor.

Na educação administrada pelo agir estratégico, coercitivo e não-dialógico, o que se produz não são a consciência e a conquista dos direitos humanos, mas a desumanização⁴¹ do sujeito (personalidade), do Estado (sociedade) e das próprias normas (cultura). A desumanização significa que, “graças aos meios de controle, certos campos de ação organizados formalmente se separam do mundo da vida” (HABERMAS, 2012c, p. 557), entre eles a educação. Na reprodução escolar da lógica desumanizadora do capital,

o ator não vê no companheiro da interação um sujeito *com* o qual é possível estabelecer um acordo intersubjetivo. Por isso sua opção será a de agir *sobre* ele, de induzi-lo a aceitar uma convicção como válida, utilizando-se, num caso mais extremo, até de mentiras e ameaças. O que lhe importa é a busca de êxito com relação aos fins que ele projeta sob o seu exclusivo ponto de vista. O outro, com seu plano de ação ou sua convicção, é visto como obstáculo ou como meio para a realização de seu próprio plano de ação. A interação que resulta desse influxo externo de uns sobre outros se assenta em convicções monológicas e por isso não consegue estabelecer o mesmo vínculo de reciprocidades que caracteriza a orientação para o acordo [grifos do autor] (BOUFLEUER, 1997, p. 24).

A colonização da racionalidade estratégica sobre a educação dissolve a comunidade de fala que deve existir para que se legitimem os direitos humanos, porque fragiliza os vínculos de reciprocidade intersubjetiva dos quais dependem a construção consensual das regras que governam a vida coletiva dos sujeitos. As ações pedagógicas controladas pelo sistema desvinculam-se dos valores éticos comuns. Sendo assim, segundo Habermas (2012c, p. 333), essa “coordenação da ação desatrelada do consenso produzido comunicativamente, isto é, ‘desumanizada’, não pode exigir dos participantes da interação a capacidade de responder pelos próprios atos”, de sorte que também não os coloca em relação de cooperação e solidariedade

⁴¹ Para aprofundar o conceito de desumanização causado pela razão instrumental, cf. HORKHEIMER, 1973.

com as ações dos outros. É na negação dessa alteridade necessária ao agir comunicativo, ocasionadora de uma cisão entre democracia e cidadania, que reside o declínio da educação e direitos humanos, pois “a condição democrática da sociedade é pressuposto básico para a existência condigna das pessoas em sociedade. Uma existência condigna das pessoas tem por pressuposto um lastro social democrático de convivência entre elas” (SEVERINO, 2019, p. 49).

“Qual a possibilidade de se propor uma [...] educação emancipadora neste contexto, em que progressivamente domina a racionalidade instrumental? [...] Existe ainda espaço para uma educação humanizadora [...]?” (MÜHL, 2011, p. 1042). Todo o impacto do sistema sobre a educação, apresentado até este momento da pesquisa, aponta para “o rasgar da camisa de força da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis” (MÉSZÁROS, 2008, p. 35). Neste sentido, a filosofia habermasiana é fecunda para a educação e sua transversalidade com o tema dos direitos humanos, pois a proposta crítica de uma racionalidade comunicativa requer pressupostos político-pedagógicos de superação das contradições capitalistas e de radicalização da democracia, por meio da soberania popular, da valorização da esfera pública e de solidariedade humana. Para Habermas, há a possibilidade de uma educação que recupere o projeto da modernidade de emancipação e transformação social em vias comunicativas. Na razão comunicativa, com sua ética do discurso, que deve elaborar “coletivamente os espaços de atuação da razão instrumental” (FREITAG, 1995, p. 146), existem elementos seminais de uma pedagogia dos direitos humanos, conforme se mostrará no próximo tópico.

2.2 Mundo da vida, educação e direitos humanos

Depois de mostrar como a educação subsiste nos domínios da colonização comunicativa e diagnosticar um atrofiamento dos direitos humanos graças ao agir estratégico, interessa a este tópico justificar que “a possibilidade de uma perspectiva crítica capaz de identificar e de enfrentar as patologias do mundo atual exige, em todo caso, o parâmetro da razão comunicativa” (BOUFLEUER, 1997, p. 16); pois nos atravessamentos pedagógicos presentes na ação comunicativa se podem encontrar as bases para a produção de uma educação promotora dos direitos humanos. Ao pensar, portanto, a relação entre agir comunicativo, educação e direitos humanos propõe-se uma formação caracterizada como um “espaço público em que os indivíduos desenvolvem a racionalidade do saber de forma participativa e na qual aprofundam a solidariedade humana e a autonomia individual na convivência democrática entre todos” (MÜHL, 2020, pp. 209-210) os cidadãos capazes de elaborar, coletivamente, as normas - os

direitos humanos - do mundo da vida. Por conseguinte, apresenta-se o protagonismo da Filosofia em “zelar para que o espaço da racionalidade e do mundo da vida não seja apropriado pela racionalidade instrumental e estratégica do mundo sistêmico no contexto escolar” (MÜHL, 2020, p. 208).

2.2.1 Agir comunicativo, educação e direitos humanos

Embora seja uma falácia negar que a racionalidade instrumental participa dos cenários da educação⁴², já que “no seu interior, ocorrem processos e procedimentos que decorrem do mundo sistêmico” (MÜHL, 1998, p. 256), haja vista o valor que ainda se credita às pedagogias tradicionais e tecnocráticas, não é aceitável que ela seja a forma determinante para o pensar e o agir pedagógicos. Se tanto o sistema quanto o mundo da vida fazem parte da mesma realidade, constituindo um todo social, então a proposta de Habermas não é a eliminação de um pelo outro, mas o reacoplamento de ambos, a fim de que o sistema se reporte, ininterruptamente, ao mundo da vida, submetendo-se à racionalidade comunicativa. Nesse sentido, se a filosofia habermasiana colaborou para a compreensão das patologias educacionais na lógica da colonização do mundo da vida e do predomínio do agir estratégico, conforme apontado nos subtópicos anteriores deste capítulo, ela também ilumina a percepção das possibilidades emancipadoras da educação a partir do agir comunicativo. Pois, se “a globalização divide o mundo e ao mesmo tempo o desafia [...] ao agir cooperativo” (HABERMAS, 2002, p. 206), também a colonização sistêmica fragiliza a educação e, simultaneamente, a provoca para uma mudança paradigmática.

Propor o agir comunicativo como referencial para uma pedagogia dos direitos humanos significa devolver a educação ao mundo da vida, recuperando seu caráter democrático e humanizador que se encontra usurpado pelo sistema. Para tanto, é mister recordar a definição de agir comunicativo com a intenção de relacioná-lo à educação e aos direitos humanos. Habermas escreveu que

o conceito de agir *comunicativo* [...] refere-se à interação de pelo menos dois sujeitos capazes de falar e agir que estabeleça uma relação interpessoal (seja com meios verbais ou extraverbais). Os atores buscam um entendimento sobre a situação da ação para, de maneira concordante, coordenar seus planos de ação e, com isso, suas ações [grifo do autor] (2012b, p. 166).

O conceito do agir comunicativo pressupõe a linguagem como *medium* de uma espécie de processos de entendimento ao longo dos quais os participantes, quando se referem a

⁴² Tenha-se em vista que, segundo Gomes (2007, p. 143), “a educação, nas suas mais variadas formas de manifestação, pode ser entendida, no sentido de Habermas, como um contexto em que concluem tanto as *estruturas sistêmicas* do dinheiro e do poder, quanto os elementos que compõem o *mundo da vida*” [grifos do autor].

um mundo, manifestam de parte a parte pretensões de validade que podem ser aceitas ou contestadas (2012b, p. 191).

A educação é a instância central do mundo da vida e, desse modo, deve operar segundo o agir comunicativo, ou seja, “ao nível de uma atividade própria à comunicação” (HABERMAS, 1987a, p. 213). Toda vez que essa identidade horizontal, voltada para o entendimento e para a intersubjetividade, é substituída pela verticalidade intrínseca à divisão de classes do capitalismo, a educação é reificada e é interrompido o projeto habermasiano de reinterpretar e dar continuidade à proposta iluminista de esclarecimento. Essa educação danificada é o lugar em que a técnica predomina sobre as relações humanas, absolutizando a razão instrumental, negando a intersubjetividade inerente ao processo de ensino-aprendizagem, e retardando qualquer forma possível de esclarecimento. Em contraposição a tal “ofuscamento das luzes da razão por um véu tecnológico que envolve a realidade que [...] impede de ouvir” (PALANCA, 2001, p. 51), a educação, se orientada pelo agir comunicativo, recobra seu vigor de projeto emancipatório e reassume o papel fundamental de *medium* na promoção político-democrática dos direitos humanos.

As teorias conservadoras da educação, vinculadas à reprodução da sociedade capitalista e empenhadas na formação cognitivo-instrumental do indivíduo transcendental, não contemplam a resistência crítica ao processo de alienação capitalista, que só é possível a partir de uma consciência concreta do cidadão e da história, capaz de produzir acordos de fala tendo como pano de fundo o mundo da vida, a esfera pública e real. As pedagogias tradicionais e tecnocráticas se mostram limitadas frente às urgências ético-existenciais modernas. A vitimização da pessoa humana pela máquina, a desagregação da sociedade pelo capital, a desregulação da natureza pela técnica⁴³, numa palavra, a violência contra os direitos humanos, apontam sempre mais a necessidade de novos modelos de racionalidade e de ação, que só serão conquistados segundo uma educação progressista, filha da *pólis*, autocrítica e comprometida com a história concreta.

Se a educação, portanto, deve se orientar pela resistência a toda forma de racionalidade não-crítica e supra-histórica, a filosofia de Habermas colabora para uma pedagogia progressista porque incita a realização de uma educação radicalizadora da democracia, em que o agir comunicativo é capaz de conduzir cada sujeito-cidadão e a sociedade na qual está inserido ao

⁴³ Habermas (2001, p. 87), ao discorrer sobre os problemas de ordem ecológica, relaciona-os com o esgotamento dos Estados nacionais pela globalização, afirma que “graças à quebra do equilíbrio ecológico e à capacidade de destruição embutida na aplicação da técnica de ponta surgiram, no entanto, novos riscos que ultrapassam as fronteiras. ‘Chernobyl’, ‘buraco de ozônio’ ou ‘chuva ácida’ indicam acidentes e modificações ecológicas que, por causa das suas amplas consequências e intensidades, não se deixam mais controlar nos âmbitos nacionais e que, consequentemente, ultrapassam a capacidade de ordenação dos Estados singulares”.

consenso sobre os direitos que devem reger o mundo da vida. Vale lembrar que, para Habermas (2002, p. 292), “sob as condições do pluralismo social e de visões de mundo, é o processo democrático que confere força legitimadora ao processo de criação do direito”. A pedagogia que está subentendida na teoria habermasiana possui a missão de recuperar “o tecido autêntico da vida social, promovendo a verdadeira soberania popular pela qual a sociedade civil, de modo organizado, passa a controlar os órgãos públicos, [...] a política e os sistemas burocráticos” (HAMMES; ZITKOSKI; HAMMES, 2020, p. 273).

Segundo Habermas (2001, pp. 97-98),

a formação da vontade e da opinião deliberativa dos cidadãos - fundada no princípio da soberania do povo e nos direitos do homem - constitui *em última instância* o meio para uma forma de solidariedade abstrata, criada de modo legal e reproduzida graças à participação política. O processo democrático [...] só pode afastar o perigo de uma perda da solidariedade à medida que corresponder a critérios reconhecidos de justiça social [grifo do autor].

Para chegar a esse ideal de civilização, modelada por uma comunidade democraticamente discursiva, Habermas pensa a formação do ser humano como sujeito de fala capaz de criar modos de vida organizados coletiva e igualitariamente. Quanto mais simetria houver entre aqueles que se comunicam, “tanto maior será o grau de democratização da vida social, [...] quanto mais democrática for a sociedade, mais se abrirá espaço para a presença atuante dos cidadãos e para a realização dos direitos humanos” (SEVERINO, 2019, p. 50); pois “faz parte do caráter social das pessoas [...] o fato de elas se desenvolverem em meio a formas de vida compartilhadas intersubjetivamente, para se tornarem indivíduos e estabilizarem sua identidade em condições de reconhecimento recíproco” (HABERMAS, 2002, p. 158).

Inserida nessa lógica intersubjetiva - sujeito-sujeito, aberta às diferenças, à alteridade, ao acolhimento das opiniões divergentes, recuperada por Habermas em meio ao avanço do paradigma sujeito-objeto, a educação enquanto ação comunicativa se revela como uma teoria bem afinada com a luta pelos direitos humanos. A educação de caráter comunicativo tem a missão de enfrentar os desafios criados pela globalização desumanizadora e restabelecer o viés democrático inerente à pedagogia dos direitos humanos, uma vez que tende a formar

a pessoa capaz de justificar suas ações perante contextos normativos existentes. E isso vale especialmente para quem age de forma razoável no caso de conflitos normativos em contextos de ação, isto é, para quem se esforça não somente em avaliar o conflito de modo imparcial, sob pontos de vista morais, mas também em superá-lo de modo consensual, não seguindo simplesmente seus afetos ou interesses imediatos (HABERMAS, 2012b, pp. 49-50).

Na contramão do agir orientado pelos interesses imediatos de sucesso e êxito individuais, o agir comunicativo forma o contexto normativo de uma comunidade, na esfera

pública, possibilitando a justificação racional dos direitos, enquanto princípios jurídicos, e a superação das forças econômicas e burocráticas que os violentam. Os direitos humanos, como se vê, não são concessões, já que possibilitando “o exercício da soberania popular não se podem impingir de fora, como uma restrição” (HABERMAS, 2002, p. 292). Eles são conquistados por uma comunidade concreta segundo o agir comunicativo, que garante a universalidade dos direitos humanos no contexto do Estado democrático, porque, conforme escreveu Habermas (1989, p. 123),

não existe nenhuma forma de vida sociocultural que não esteja pelo menos implicitamente orientada para o prosseguimento do agir comunicativo com meios argumentativos - por mais rudimentar que tenha sido o desenvolvimento das formas de argumentação e por mais pobre que tenha sido a institucionalização dos processos discursivos do entendimento mútuo. Tão logo as consideremos como interações reguladas de maneira especial, as argumentações dão-se a conhecer como forma de reflexão do agir orientado para o entendimento mútuo. [...] As reciprocidades que alicerçam o reconhecimento mútuo de sujeito [...] já estão insertas no agir em que se enraízam as argumentações [grifos nossos].

Nesse sentido, a educação que se deixa entrever pela fresta da Teoria do Agir Comunicativo, abordada nesta pesquisa sob o viés de uma pedagogia dos direitos humanos, tem potencial para: a) reconstruir a sociedade democrática que se encontra danificada pelo capital - conforme pretendia a Teoria Crítica da Sociedade empreendida pelos frankfurtianos, a partir do reconhecimento mútuo entre sujeitos da comunicação; e b) esclarecer o sujeito, libertando-o da razão irrefletida - como queria o Iluminismo, a partir de uma racionalidade comunicativa. Ao reconstruir e esclarecer, a educação em vias comunicativas vai revertendo o diagnóstico da violação dos direitos da pessoa humana e sedimentando o espírito político do qual eles dependem e para o qual se direcionam em forma de cooperação e solidariedade. A racionalidade comunicativa, ao atrair os sujeitos para a dinamicidade da vida política na esfera pública, torna possível uma sociedade justa e democrática

De fato, consoante as reflexões habermasianas traduzidas por Goergen (2005, p. 89),

o vingar de novos valores, capazes de orientar a ação dos homens, depende essencialmente de um processo pedagógico de argumentação e convencimento que não representa apenas uma nova forma de impor valores, mas um processo de instituir e validar valores. A adesão a valores liga-se, intrinsecamente, ao processo democrático/argumentativo de sua instituição e fundamentação. Não se trata mais de disciplinar, de impor valores e sentidos mediante ameaças e castigos, mas de convencer os educandos [e não somente eles, mas todos os que participam da comunidade escolar], através de argumentos racionais da importância e necessidade de certos princípios orientadores como consensos reguladores da vida do homem em sociedade [grifos nossos].

Os direitos humanos, portanto, não existem genericamente como princípios meta históricos; eles “dependem de tradições intersubjetivamente compartilhadas, mas culturalmente

específicas” (HABERMAS, 2002, p. 165), ou seja, são produzidos por uma comunidade de fala circunscrita numa realidade concreta, com demandas e necessidades reais. No modelo comunicativo, os sujeitos “não são indivíduos abstratos, amputados de suas relações de origem” (HABERMAS, 2002, p. 164). O agir comunicativo, dessa maneira, recupera a historicidade requerida pela pedagogia que pretende ser crítica, promovendo a inserção cada vez mais profunda da comunidade escolar na realidade em que se encontra.

Considerando que a ação voltada ao entendimento “depende de contextos situativos que, de sua parte, representam recortes do mundo da vida concernentes aos participantes da interação” (2012b, p. 485), Habermas problematiza, por exemplo, a construção dos currículos da educação pública, que inclusive são meios importantíssimos de promoção dos direitos humanos. A urgência de uma produção comunicativa do projeto político pedagógico e, por consequência, do currículo, considerando a concretude da escola para a qual se destinam, justifica-se pelo fato de que a interpretação do conteúdo universalista dos princípios educacionais ocorre “de modo diferente em cada caso, a saber, no contexto das experiências de uma história nacional [e local] e à luz da tradição, uma cultura e uma forma de vida historicamente predominantes” (HABERMAS, 2002, p. 165).

Produzido comunicativamente por uma comunidade escolar do mundo da vida, o currículo tende a redimensionar os processos pedagógicos, pois aprender não significará mais ouvir e assimilar, mas falar e argumentar. Segundo Boufleuer (1997, p. 75), ao discorrer sobre a relação entre o pensamento de Habermas e a educação,

os conhecimentos escolares, à luz desse entendimento, constituem complexos de relações construídos pelo processo de mútuo entendimento e aparecem sob a forma de conceitos. Os conhecimentos não são “dados de vez”, como entidades metafísicas a serem assimiladas, mas se encontram em constante processo de construção, em caráter mais provisório do que permanente, com a possibilidade de novas contribuições, de novos enfoques. Por isso, de frente a um conteúdo de saber a atitude passiva e resignada deve dar lugar à suspeita crítica e à audácia criadora.

Partindo da questão culturalmente ampla de construção comunicativa do currículo, cujos conteúdos não devem ser escolhidos de forma restrita às exigências homogeneizadoras do capital e do poder, mas tendo em vista um projeto concreto de educação, que integralize as dimensões de um dado mundo da vida - multifacetado na cultura, sociedade e personalidade, chega-se ao ser humano, no qual se encontram as respostas para inúmeros enigmas da história, sejam eles de origem econômica, política, social, cultural, ética, ambiental, enfim. Se a lógica sistêmica exclui o ser humano, substituindo-o pela máquina e pelo algoritmo, o agir comunicativo tem o potencial de realizar a obra inversa: ele pode devolver à pessoa seu lugar de cidadão no mundo da vida, justamente por ela ser portadora da racionalidade capaz de

reverter os cenários politicamente antidemocráticos, socialmente desiguais, culturalmente intolerantes, eticamente individualistas e ambientalmente desregulados que ameaçam a existência subjetiva e comunitária da espécie humana.

Ao reconduzir o sujeito de fala ao centro das decisões e consensos, o agir comunicativo incita a irrupção de uma pedagogia restauradora da dignidade humana, perdida em meio à dinâmica tecnocrática do sistema. Todavia seja “necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” [grifo do autor] (MÉSZÁROS, 2008, p. 27), a mudança estrutural do sistema pode não se efetivar tão brevemente ou nunca. Dessa forma, para que a esperança de uma educação emancipadora não siga permanentemente frustrada pela desumanidade dos interesses dominantes, é preciso apostar no agir comunicativo realizado entre pais e alunos, gestores escolares e pais, gestores escolares e alunos, no dia-a-dia escolar; entre alunos e alunos, professores e alunos, dentro da sala de aula; entre gestores escolares e professores, professores e professores, nas reuniões pedagógicas; entre membros da sociedade civil e atores escolares, nas pequenas comunidades; entre cidadãos, políticos e atores escolares, nas secretarias de educação locais e nas câmaras municipais.

“É pelo mais fraco que se tenta salvar o mais forte. É pelo indivíduo que se tenta resgatar o coletivo” (PUCCI, 2001, p. 27); assim, se a legitimidade dos direitos humanos se deve “ao resultado de um auto-entendimento ético e de uma autodeterminação soberana de uma coletividade política” (HABERMAS, 2002, p. 291), é no movimento de fala e escuta subversivo da ordem imposta pelo capitalismo à sociedade, em que a educação dá voz e escuta o analfabeto, o pobre, o negro, o indígena, a pessoa com deficiência, a pessoa homoafetiva, o refugiado, a mulher, a criança, o aluno, o professor, considerando-os como cidadãos autônomos, aptos ao diálogo, que se consolida a pedagogia dos direitos humanos.

Uma ordem jurídica é legítima quando assegura por igual a autonomia de todos os cidadãos. E os cidadãos só são autônomos quando *os destinatários do direito podem ao mesmo tempo entenderem-se a si mesmos como autores do direito*. E tais autores só são livres enquanto participantes de processos legislativos regrados de tal maneira e cumpridos sob tais formas de *comunicação* que todos possam supor que regras firmadas desse modo mereçam concordância geral e motivada pela razão. Do ponto de vista normativo, *não há Estado de direito sem democracia*. Por outro lado, como o próprio processo democrático precisa ser institucionalizado juridicamente, o princípio da soberania dos povos exige, ao inverso, o *respeito a direitos fundamentais sem os quais simplesmente não pode haver um direito legítimo*: em primeira linha o direito a liberdades de ação subjetivas iguais [grifos nossos] (HABERMAS, 2002, pp. 242-243).

O agir comunicativo, ao fazer com que cada sujeito se compreenda como autor do direito, é o “início [...] de um novo entendimento que emerge de baixo para cima, agregando

dialogicamente os representantes da sociedade civil para a constituição de uma nova sociedade mundial regida por interesses humanistas e não-econômicos” (GOERGEN, 2010, p. 27). Desejando a constituição dessa nova consciência humanizadora, Habermas traz à baila a importância da construção democrática do Estado a partir da alteridade ética e da sensibilidade para as diferenças.

A ação orientada no entendimento se presta, segundo J. Habermas, como contexto categorial, para pensar processos de formação, em que são igualmente possibilitadas a individuação e a socialização: o papel gramatical dos pronomes pessoais obriga o falante e o ouvinte a uma postura performativa, um encontra o outro enquanto outro eu. O primeiro só se pode reconhecer no outro na consciência da diferença absoluta e de seu caráter insubstituível. Aqui emerge o não-idêntico, que a metafísica nunca conseguiu pensar (OLIVEIRA, 2002, p. 69).

A intuição política de democracia habermasiana torna-se também pedagógica à medida que provoca, na educação, “o objetivo de incentivar uma economia autossustentada e condições sociais suportáveis, uma participação democrática uniforme, a vigência do Estado de direito e uma cultura da tolerância” (HABERMAS, 2002, p. 172). Para que o mundo da vida seja reestruturado em concordância com as esperanças que o pensador alemão depositou no agir comunicativo, e para que a organização política e o desenvolvimento social se deem de forma humana, no reconhecimento do caráter insubstituível do “outro eu”, não há caminho fora da educação: uma educação que só tem sentido na atualidade se formar os cidadãos para o diálogo, para o encontro com outro, para a construção intersubjetiva dos direitos coletivos.

O ponto inicial dessa passagem para uma pedagogia dos direitos humanos, feita de baixo para cima, a partir da soberania popular, está na formação do professor. A proliferação de cursos de licenciatura colonizados metodologicamente pela racionalidade estratégica, especialmente no setor privado, oferecidos sob o domínio do algoritmo - na chamada “educação à distância”, popularizou o acesso ao Ensino Superior em detrimento de sua desqualificação social. No momento em que, segundo dados do último censo da Educação Superior, publicados em 2022 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e pelo Ministério da Educação (MEC)⁴⁴, o número de alunos matriculados na modalidade à distância superou a porcentagem daqueles que frequentam o ensino presencial, ocorre uma despolitização da formação de professores. O futuro professor se forma no individualismo da sua vida privada, persistindo em concepções pedagógicas vinculadas à filosofia da consciência, sem um processo histórico de aprendizagem que envolva o outro. Consequentemente, o agir comunicativo, que

⁴⁴ Cf. BRASIL. Instituto Brasileiro de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior**. Brasília, DF, 2022. p. 14. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_superior_2020.pdf>. Acesso em: 20. jan. 2023.

pressupõe o diálogo “para alcançar uma coordenação consensual dos planos de ação a serem almejados por cada indivíduo” (HABERMAS, 2012b, p. 512), tendo como pano de fundo a concretude do mundo da vida, é substituído pelo monólogo.

A reconstrução dos espaços de diálogo, que incitam o desenvolvimento crítico do pensamento e a capacidade de criar argumentos racionalmente fortes para o debate, é uma demanda da formação atual dos professores. A educação que prepara os professores para agirem comunicativamente precisa ocorrer como ação social, caso contrário, o projeto de uma pedagogia dos direitos humanos já nasceu fadado ao fracasso. Isso porque o professor atua, no micro-contexto escolar, como agente de transformação cultural, quando alarga os horizontes do conhecimento, problematizando com seus alunos os saberes historicamente acumulados; e, no macro-contexto social, como sujeito revolucionário, ao forjar com seu agir comunicativo novos valores que colaboram para a construção de uma realidade mais justa, democrática e solidária. A partir da formação de professores como ação comunicativa, pode-se falar de uma pedagogia comunicativa, em que “a educação deve estar orientada para a promoção da capacidade discursiva de seus alunos” (PRESTES, 1996, p. 109). Por meio da ampliação da democracia discursiva nos ambientes educativos formais, sobretudo no cotidiano da sala de aula, alunos e professores, e, por consequência, a comunidade escolar como um todo, tendem a construir uma educação de caráter emancipatório, humanizador e libertador.

No acolhimento de métodos didáticos intersubjetivos que produzem relações simétricas de fala, como mesas de debate, rodas de conversa, diálogos orientados, construção coletiva das regras de convivência, atividades em grupo, produções discursivas sobre atualidades, projetos de cunho social, que fazem surgir na cena pedagógica o rosto do outro, a fala do outro, o ser do outro, está não só a possibilidade de realização dos direitos humanos, mas o meio de qualificação para o próprio agir comunicativo. Tais metodologias são “condições permanentes para que essa qualificação dialogal se concretize, tanto na relação entre docentes e discentes como entre os demais membros das comunidades escolares” (POLLI, 2019, p. 144). A qualificação do sujeito para a elaboração de argumentos baseados na racionalidade, que se efetiva nas “condições gerais de simetria que todo falante competente precisa supor suficientemente satisfeitas” (HABERMAS, 2012b, p.), depende da proposição de uma pedagogia dos direitos humanos, conforme argumentado nesta pesquisa, em que o agir comunicativo “espalha-se sobre o campo semântico dos conteúdos simbólicos, sobre as dimensões do espaço social e sobre o tempo histórico, constituindo o meio através do qual se forma e se reproduz a cultura, a sociedade e [...] a personalidade” (HABERMAS, 1990, p. 96).

Em termos habermasianos,

a regulação da escola, a definição do currículo, a forma de avaliação, os procedimentos e as formas do desenvolvimento do conhecimento, toda a vida escolar, enfim, devem ser definidos participativamente, tendo por pressuposto que todos os implicados no processo pedagógico podem ser livres e capazes de defender seus interesses e de regular os assuntos que lhes dizem respeito (MÜHL, 2020, p. 389).

É na comunicação livre e autônoma, derivada da natureza democrática da cidadania, que se encontra o potencial emancipatório da educação, e é por meio dela que os sujeitos se tornarão coautores dos direitos humanos: “os direitos fundamentais liberais e políticos fundamentam um *status* de cidadania que é autorreferencial na medida em que autoriza os cidadãos, reunidos democraticamente, a *aperfeiçoarem* o seu *status* pela vida a legislação” [grifos do autor] (HABERMAS, 2001, p. 98). Do chão da escola, pisado por pessoas concretas, que sofrem as agruras causadas pelo sistema, brotará a consciência sobre os direitos humanos que tomam corpo “na auto-organização de uma comunidade que atribuiu a si mesma suas leis, por meio da vontade soberana do povo” (HABERMAS, 2002, p. 291). Esse rompimento do silêncio de quem é vitimado pela fome, pela desigualdade social, pelo desemprego, pelo racismo, pela intolerância, pela homofobia, pela xenofobia, produzido pelo agir comunicativo, arquitetará o consenso de cada sociedade, grupo e comunidade sobre os direitos fundamentais e invioláveis que garantem a dignidade humana.

A dignidade humana é um sismógrafo que mostra o que é constitutivo para uma ordem jurídica democrática – a saber, precisamente os direitos que os cidadãos de uma comunidade política devem se dar para poderem se *respeitar* reciprocamente como membros de uma associação voluntária de livres e iguais. *Somente a garantia desses direitos humanos cria o status de cidadãos que, como sujeitos de direitos iguais, pretendem ser respeitados em sua dignidade humana* [grifos do autor] (HABERMAS, 2012a, 17).

O acoplamento da educação ao mundo da vida, graças ao agir comunicativo, consolida uma pedagogia comprometida com o respeito à vida humana e às liberdades individuais; com o combate às diversas formas de exploração, desigualdade, pobreza e discriminação; com a proteção do planeta e das formas de vida animal e vegetal; com o desenvolvimento de políticas voltadas à solidariedade, que criam sociedades mais justas e igualitárias; e com o fortalecimento da cultura do respeito e da paz. De outra parte, à medida que a educação é coordenada pelo entendimento intersubjetivo, a racionalidade comunicativa emancipa os sujeitos e a escola pode se tornar um espaço em que os direitos humanos fundamentais passam a ser problematizados, conquistados e promovidos.

A pedagogia dos direitos humanos, ao emancipar cada pessoa, reconhece que

o compromisso da escola é com a formação. Ora, formação humana só tem sentido se for integral, busca da plena cidadania. Cidadania, em que pese o grande desgaste nos

jogos de linguagem, refere-se a uma qualidade de vida que seja marcada pela aproximação de maior dignidade do existir nas três esferas do existir histórico dos homens: no universo do trabalho, com suas relações com a sobrevivência físico-biológica, no universo das relações sociais com a morigeração do poder opressivo e no universo da cultura simbólica de que se escoima os vieses da alienação. A condição humana de cidadania se constitui na proporção inversa dos níveis de degradação material, de opressão social e de alienação cultural, todas perdas de direitos humanos. Eis o que exige que a educação tenha uma dimensão política. É o despertar para os valores políticos, colocando-os em incisiva defesa da demanda pelos direitos humanos (SEVERINO, 2019, p. 45).

A partir da fala do mais fraco, amplificada na vastidão espacial do sistema pela pedagogia do agir comunicativo, a educação poderá ser conduzida, definitivamente, ao palco da democracia social. Desse lugar, legitimada pelo Estado jurídico, ela poderá lutar em favor das políticas governamentais que garantam o tão esperado ensino básico e público de qualidade, o atendimento educacional especializado para as pessoas com deficiência, a educação valorizadora dos povos indígenas e das comunidades quilombolas, o reconhecimento pedagógico dos direitos da criança e do adolescente, o investimento no Ensino Superior público, o acesso igualitário de negros, indígenas, refugiados e transexuais à universidade etc.

Tal educação, enquanto práxis comunicativa, será capaz de recuperar os direitos humanos da tragédia a eles imposta pelo agir estratégico, ao lutar juridicamente contra os “processos de perda de sentido e de perda da liberdade, opondo-se à crescente tentativa de monetarização e burocratização da esfera escolar e insistindo para que a escola volte a ser gerida, prioritariamente, pelas esferas do mundo da vida” (SANTANA, 2012, p. 115). Nesse movimento que dinamiza a educação comunicativa na subsídio da pedagogia dos direitos humanos, a filosofia assume três funções da mais alta relevância: enquanto ciência, ela a) guarda os espaços comunicativos do mundo da vida; enquanto disciplina curricular, ela b) esclarece o sujeito sobre a desumanização causada pelo sistema e c) garante os requisitos linguístico-rationais para que o agir comunicativo ocorra. Desta forma, o próximo subtema, que conclui o pensamento desenvolvido ao longo deste segundo capítulo, discorre sobre o protagonismo da filosofia no pensamento de Habermas e sua importância para a educação, sobretudo no que respeita à proposta de uma pedagogia dos direitos humanos.

2.2.2 Protagonismo da filosofia na educação e direitos humanos

Até meados do século XIX, enquanto predominava no cenário epistemológico o paradigma da consciência, a filosofia era tida como a ciência que garantia a validade de um pensamento, das premissas logicamente construídas em todos os âmbitos do conhecimento. Ela determinava os saberes que pertenciam ao senso comum e à ciência especulativa, pretendendo

determinar a verdade em toda forma de conhecimento e, por conseguinte, de ação moral. Seu predomínio em relação às demais interpretações do mundo da vida, “teria por tarefa tornar manifestos os fundamentos que as ciências têm no mundo da vida e explicar assim as bases do saber que temos do mundo” [tradução nossa] (HABERMAS, 1996, p. 60).

A filosofia, dessa forma, canonizava-se como saber apriorístico e como fundamento último da realidade, instância reguladora e legitimadora da razão e do agir humanos. Com o surgimento de teorias sociopolíticas e econômicas, como o liberalismo e o marxismo, paralelamente à agudização do movimento intelectual de crítica à metafísica, abalaram-se as balizas clássicas que sustentavam a posição inquestionável que a filosofia assumiu ao longo dos séculos. Se este fenômeno contemporâneo de negação da filosofia por ela mesma é radical (cf. OLIVEIRA, 1995, p. 73), então a autodestruição da ciência em questão só pode ser evitada se ela for ressignificada, e Habermas faz isso. “Repensando o papel da filosofia, Habermas sustenta que ela deve assumir uma posição de *guardadora de lugar* e de intérprete, não mais a de uma porta-voz autorizada da razão” [grifo do autor] (POLLI, 2019, p. 143).

Segundo Mühl (2020, p. 242), na Teoria do Agir Comunicativo

a filosofia deixa de ter a função de orientar as demais ciências, passando a ser tão-somente uma colaboradora com essas na reconstrução da racionalidade que lhes é implícita. Porém, enquanto as ciências vinculadas ao empírico tratam de questões de gênese, a filosofia trata de questões de justificação. A tarefa específica da filosofia é a de explicar a concepção mínima de racionalidade que sempre já está presente quando nos comunicamos sobre algo do mundo ou da sociedade. Sua tarefa é apontar para os potenciais e para os desvios no cumprimento das condições de possibilidade do entendimento, não tendo, porém, o poder de estabelecer uma fundamentação última dos saberes.

No pensamento habermasiano, quando o paradigma da consciência, em que o sujeito se colocava frente ao mundo para entendê-lo “como o ente em conjunto, como a totalidade de todos os objetos representáveis” [tradução nossa] (HABERMAS, 1996, p. 62), foi substituído pelo paradigma da linguagem, segundo o qual ela é o meio “de processos de entendimento ao longo dos quais os participantes, quando se referem a um mundo, manifestam de parte a parte pretensões de validade que podem ser aceitas ou contestadas” (HABERMAS, 2012b, p. 191), a filosofia ganhou uma nova função. A filosofia deixa de ser juíza da razão para se tornar sua guardiã, ela “deixa de ter a pretensão de fundamentar o conhecimento e a ação humanos, passando a exercer o papel de reconstrutora das condições de possibilidades do entendimento humano, cujas premissas já se encontram sempre dadas no mundo da vida” (SANTANA, 2012, p. 146), segundo Habermas.

A própria Teoria Crítica de Frankfurt, da qual o pensador alemão é devedor, ao considerar que a filosofia não goza do “poder” que tinha anteriormente, afirma que sua função

é iluminar o caminho da humanidade. Segundo Horkheimer (1973, p. 194), em sua crítica à razão instrumental, “ao cumprir esta função, a filosofia seria a memória e a consciência moral da humanidade e contribuiria assim para impedir que a marcha da humanidade se assemelhe à caminhada desprovida de sentido dos habitantes de hospícios durante sua hora de recreio” [tradução nossa]. Habermas traduz essa missão da filosofia de preservar a humanidade da desorientação causada pela ausência de sentido da razão instrumental, ou seja, de produzir a dialética que conduz ao esclarecimento, afirmando que ela deve proteger o mundo da vida das investidas da racionalidade estratégica. Graças à relação estabelecida entre filosofia e linguagem,

a filosofia pode renunciar com toda tranquilidade à pretensão herdada da filosofia transcendental de uma fundamentação do mundo da vida. Em lugar de *fundamentar* [grifo do autor] o mundo da vida nessa protofundação que representam as operações de uma subjetividade transcendental ou no acontecimento de uma interpretação pré-conceitual do mundo, a filosofia pode concentrar-se agora em reconstruir o saber de fundo ligado a nossas instituições gramaticais [tradução nossa] (HABERMAS, 1996, p. 66).

Para Habermas, a filosofia, enquanto ciência, é reconstrutora do mundo da vida, entendido “como pano de fundo formador dos contextos dos processos do entendimento” (HABERMAS, 2012c, p. 369). A filosofia é a intérprete das esferas do mundo da vida e garante que a cultura, a sociedade e a personalidade se reproduzam através do agir comunicativo, livres das pretensões coercitivas de validade e abertas a “fundações inovadoras de sentido” (HABERMAS, 1996, p. 67). A conceituação de filosofia, portanto, dilata seu horizonte anteriormente teórico na direção de um sentido inovador, prático e moral, pois se torna “ela mesma o lugar onde a forma de conhecimento crítico se elabora, é nela que se torna possível perceber sem máscaras as contradições sociais, as inverdades e injustiças em todos os níveis” (TIBURI, 2001, p. 101).

Se a tarefa da filosofia é mostrar os potenciais e os limites nos processos de entendimento, não tendo, contudo, a função metafísica de fundamentar os saberes diversos, então ela é protagonista na relação entre educação e direitos humanos. Como a pedagogia dos direitos humanos só pode ocorrer no espaço livre e autônomo do mundo da vida, dinamizado pelo agir comunicativo, conforme comprovado anteriormente, a filosofia é condição sem a qual não se produz nenhuma educação verdadeiramente promotora da dignidade humana. No contexto educacional, a filosofia deveria ser um componente curricular obrigatório desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até a conclusão do Ensino Médio, sem dizer das graduações, especialmente dos cursos de licenciatura, pois, diante das demais disciplinas, ela carrega as prerrogativas epistemológicas: a) de interpretar criticamente o mundo da vida para

trazer à luz os vestígios de violência que desfiguram o diálogo e a promoção dos direitos humanos; e b) de qualificar os sujeitos com os requisitos necessários para uma ação comunicativa na escola, na família e na sociedade.

Ao concordar que a educação necessita de uma base filosófica (cf. GAMBOA, 2007, p. 140), e acreditando que a inserção da filosofia no currículo formativo do professor e do aluno é essencial para a realização de uma pedagogia dos direitos humanos, cabe comentar as duas prerrogativas que justificam isso. Em primeiro lugar, como crítica, a filosofia pretende despertar a consciência dos atores escolares para perceberem a racionalidade estratégica que ameaça o agir comunicativo no mundo da vida, com todas as suas consequências sociais, econômicas, políticas, culturais etc. Ela se faz autorreflexão da razão, denunciando o avanço da indústria cultural, que é a (ir)racionalização da modernidade pelo capital, sobre a modernidade cultural. E, nesse sentido, a filosofia reconstrói a crítica social da qual depende a conquista e a preservação dos direitos, constituindo-se “o saber que mais contém realidade” (OLIVEIRA, 1995, p. 161) no contexto educacional. Nas palavras de Habermas (1987b, p. 145),

só quando a filosofia descobre no curso dialético da história os vestígios da violência, que sempre desfigura o diálogo extenuante e sempre o repele de novo para fora da senda da comunicação sem coações, empurra o processo cuja detenção de outro modo legítima: o avanço do gênero humano para a maioridade. Por consequência, gostaria de defender a seguinte posição: a unidade de conhecimento e interesse verifica-se numa dialética que constrói o suprimido a partir dos vestígios históricos do diálogo abafado.

Em segundo lugar, como práxis, a filosofia intenta qualificar os sujeitos escolares para que sejam capazes de agir comunicativamente. Por meio do exercício filosófico de reflexão e de fala, dentro do ambiente escolar, cada sujeito pode satisfazer os requisitos necessários para que haja, de fato, um diálogo qualificado em qualquer âmbito do mundo da vida. Habermas, ao longo de sua Teoria do Agir Comunicativo, afirma que tais requisitos são: a) que os atores de fala devem ser capazes “de orientar seu agir segundo pretensões de validade intersubjetivamente reconhecidas” (2012b, p. 43) e em contextos simétricos de fala; b) que, ao falar, os atores busquem na força do “melhor argumento” (2012c, p. 263), desenvolvido racional e cooperativamente, o consenso mínimo e provisório, de modo que “um só tem sucesso quando o outro aceita a oferta aí presente” (2012b, p. 498); c) que os atores, agindo orientados pelo entendimento (2012c, p. 326), persigam a verdade dos argumentos levantados no diálogo, pressupondo sua universalidade e validade normativa, para que o consenso seja capaz de produzir “acordos motivados racionalmente” (2012c, p. 196); d) e que o diálogo intersubjetivo coordene ações que criem uma sociedade “como rede de cooperações” (2012c, p. 269) e de solidariedade.

Presente no currículo escolar, a filosofia tem o potencial de transformar a escola em um espaço de cidadania, pois seu conteúdo e método histórico-crítico são essencialmente comunicativos, já que incitam a reflexão partilhada, o debate, a problematização da realidade e o desvendamento de novos horizontes que encaminham a sociedade para um destino mais humano do que este que vem sendo desenhado pelo capital. “Deve-se a ela o papel de recolocar em movimento a cooperação entre as ciências, a ética e a estética no contexto da vida escolar, restabelecendo uma crítica social coletiva” (MÜHL, 1997, p. 261). Recorrendo à filosofia como elemento integrante da política pedagógica escolar, os sujeitos podem restaurar a educação, porque “uma filosofia que permaneça consciente de sua própria dependência do mundo da vida e que não pretenda marchar imperialmente através dele ou colocar-se por cima dele, pode, por assim dizer, prestar ao mundo da vida uma voz articulada” [tradução nossa] (HABERMAS, 1996, pp. 72-73).

Dando voz à educação, a filosofia se empenha em satisfazer os requisitos do agir comunicativo na escola, maximizando as estruturas pedagógicas competentes para:

promover a capacidade discursiva daqueles que aprendem; promover condições favoráveis a uma aprendizagem crítica do próprio conhecimento científico; inocular a semente do debate, considerando os níveis de competência epistêmica dos alunos; promover a discussão pública sobre os critérios de racionalidade subjacente às ações escolares, seja através dos conhecimentos prevalentes no currículo, seja pela definição de políticas públicas que orientem a ação pedagógica; estimular processos de abstração reflexionante que permitam trazer a níveis superiores a crítica da sociedade e dos paradoxos de racionalização social e, a partir daí, realizar processos de aprendizagem não só no plano cognitivo como também no plano político social; promover a continuidade de conhecimentos e saberes da tradição cultural que garantam os esquemas interpretativos do sujeito e a identidade cultural (PRESTES, 1997, p. 230-231).

Frente ao projeto tecnocrático de educação forjado pelo capital que anunciou a morte da filosofia no ensino público, executando “o desterro, do processo educativo, da *filosofia* que, embora conduzida pelo idealismo especulativo [...] era imanente à formação, permitindo ao educando o estranhamento, o espanto, a suspeita” [grifo do autor] (PUCCI, 1997, p. 100), a proposta habermasiana de ação comunicativa restaura a importância da filosofia para a educação, sobretudo para aquela que pretende promover a democracia, a cidadania e a justiça social. A filosofia está na origem da revolução educacional que pode conduzir o sujeito à emancipação e à conquista dos direitos humanos, possibilitando a construção da justiça social a partir da substituição da racionalidade estratégica por uma racionalidade comunicativa. Reacoplada à educação, a filosofia tende a transformar as escolas em “instituições da liberdade capazes de proteger as esferas de ação comunicativa - estruturadas na esfera privada e pública

- contra a dinâmica reificadora do sistema de ação administrativo e econômico” (HABERMAS, 2012c, p. 592), e de sustentar uma pedagogia autenticamente promotora dos direitos humanos.

3 HABERMAS E A EDUCAÇÃO NA ERA DOS DIREITOS HUMANOS

Um sábio encontrou-se com um rico estúpido e eles discutiram sobre educação e poder. Quando se despediram, o sábio sentiu levar em sua mão apenas um pouco de imundície e o rico levava em seu coração apenas uma nuvem de confusão.

Khalil Gibran.

No momento em que se encontra satisfeita, ainda que provisoriamente, já que o resultado de uma pesquisa em ciências humanas é sempre dinâmico e inacabado, a proposta de encontrar na Teoria do Agir Comunicativo de Habermas os pressupostos para a realização de uma pedagogia dos direitos humanos, é pertinente enraizá-la no solo histórico da globalização neoliberal. À semelhança do processo de germinação de uma planta, cuja qualidade depende, dentre tantos fatores, das características nutricionais da terra em que foi semeada, o florescimento das intuições pedagógicas do pensador alemão está condicionado pelo ambiente histórico-geográfico daquele que as recebe e reinterpreta, com todas as implicações culturais, econômicas e políticas que lhe são peculiares. A mente que pensa e as mãos que trabalham para o entrelaçamento epistemológico-prático da filosofia de Habermas com a educação, a partir dos direitos humanos, devem se conectar aos pés que experimentam a concretude da vida humana, considerando as agruras e aventuras do sujeito histórico como essenciais para a pesquisa acadêmica.

Nesse sentido, o presente capítulo reclama da realidade educacional contemporânea, especialmente brasileira, elementos que favoreçam a apropriação e a ressignificação da tese habermasiana que o entendimento intersubjetivo, conquistado por meio da lógica democrática do agir comunicativo, constitui-se a base de uma educação emancipatória e humanizadora, garantidora dos direitos humanos. Refletindo, primeiramente, sobre o drama vivido pela educação entre a época do capital e a era dos direitos, no qual ela deve escolher entre se manter como mecanismo de alienação para o domínio das massas ou se tornar meio para a emancipação da pessoa humana, mostra-se que a ética do discurso, produzida pela Teoria do Agir Comunicativo de Habermas, de caráter universal e histórico-social, colabora para a tessitura de uma pedagogia dos direitos humanos à medida que inclui o outro no cenário da esfera pública. Em seguida, considerando que a radicalização democrática da ética do discurso é condição sem a qual nunca se produzirá uma pedagogia dos direitos humanos, defende-se que a garantia da

educação como direito é pressuposto para a concretização de uma educação em direitos humanos. Para tanto, recorre-se à realidade brasileira, buscando nas investidas pedagógicas de defesa do direito à educação o impulso para a construção de uma educação promotora dos direitos humanos no país à luz das intuições habermasianas.

3.1 Ética do discurso e educação na era dos direitos humanos

Frente ao avanço da lógica capitalista do lucro e do poder sobre os domínios do mundo da vida, personificada pela economia globalizante e pelo Estado neoliberal burguês, e esfaceladora das instâncias de significação simbólico-cultural da existência humana, dentre as quais se destaca a educação enquanto constituição ontológica do homem e meio para a formação de uma sociedade justa e igualitária, faz-se necessário a redescoberta de um *ethos* capaz de reconstruir as multifacetadas dimensões da vida sob a égide dos direitos humanos. Dessa forma, considerando que a racionalidade comunicativa de Habermas, anteriormente exposta, implica na formulação democrática de um *ethos* capaz de regenerar os espaços do mundo da vida que foram comprometidos pela colonização sistêmica, busca-se, neste subitem, aprofundar o drama vivido pela educação entre a agudização da época do capital e a urdidura de uma era dos direitos humanos, com o intuito de apontar a ética do discurso, deduzida da Teoria do Agir Comunicativo, como estímulo e justificativa para a organização de uma pedagogia dos direitos humanos na modernidade.

3.1.1 Educação entre a época do capital e a era dos direitos humanos

A educação se encontra, atualmente, entre o capital e o direito, ou seja, ela se dinamiza em meio a um projeto de disputa social que se tensiona entre a ideia mercadológica de competências e habilidades e a proposta humanizadora da educação como direito. Principal instância para a realização ou não da esperada emancipação empreendida pelo projeto iluminista de modernidade e frustrada pela transformação da razão esclarecida em razão estratégica, a educação deve escolher entre servir à manutenção da ordem econômica neoliberal, com suas implicações ético-sociais, ou subverter o horizonte da desigualdade de acesso aos bens materiais e culturais, devolvendo aos direitos humanos a prerrogativa, que lhes foi usurpada pelo capital, de (re)construir democrática e solidariamente a esfera pública. Para não se tornar cúmplice da barbárie operada pela ordem econômica do capital, ao transformar o espaço social das relações intersubjetivas e dialógicas em campo de competição e busca pelo êxito individual, a educação precisa assumir a identidade de instância própria do mundo da vida, responsável pela articulação orgânica entre cultura, sociedade e personalidade.

A educação, desse modo, deve ser entendida como elemento característico do mundo da vida, isto é, não enquanto uma realidade estranha às estruturas simbólicas da existência humana, mas como um aspecto constitutivo da ontologia e do *ethos* humano, concretizando-se numa “prática social determinada materialmente” (LOMBARDI; SAVIANI; SANFELICE, 2002, p. 15) por uma comunidade, apesar de articular-se com o sistema, sem com isso ceder a sua colonização. A educação é o processo autoconsciente e autônomo de humanização por meio do qual o homem gera sua própria humanidade interagindo, cooperativamente, com sujeitos diferentes, isto é, um caminho de autoprodução em que o sujeito aprende a ser humano e a viver em sociedade: autoproduzir-se significa forma-se; logo, tornar-se homem e se inserir numa comunidade historicamente materializada é educação (cf. SAVIANI, 2007, p. 154). Justamente para se chegar a essa concepção integral de educação, formadora e articuladora das esferas do mundo da vida e, portanto, qualificada comunicativamente para subsidiar a emancipação humana e criar uma sociedade justa, é preciso encontrar na exaustão da lógica capitalista que, preside a época atual, as forças para se inaugurar um novo tempo, em que as mentes e as mãos trabalhem para a construção da era dos direitos humanos.

No clímax das contradições apresentadas pela globalização tecnocientífica, cujo epicentro é o descompasso entre o muito fabricar (modernização societária) e o pouco ou quase nada produzir-se (modernidade cultural), encontra-se o impulso para a defesa de uma Teoria Crítica, tal qual fez Habermas, capaz de esperar uma pedagogia progressista de perspectiva emancipatória e humanizadora. No momento histórico em que a soberania democrática dos Estados nacionais e as culturas locais sucumbiram ao peso da globalização neoliberal, que engoliu as particularidades no movimento de uniformização exigido pelo lucro privado, pela produção seriada e pela multinacionalização industrial, a educação passou a ser dinamizada segundo o movimento do capital. Pode-se entender por capitalismo o

modo de produção em que o capital, sob suas diferentes formas, é o principal meio de produção. Tem como princípio organizador a relação entre trabalho assalariado e o capital e como contradição básica a relação entre produção social e produção privada (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI; 2012, p. 82).

Compreender a educação elaborada a nível mundial a partir da segunda metade do século XX, quando o capitalismo assumiu a forma selvagem de globalização neoliberal⁴⁵,

⁴⁵ Libâneo (2012), distingue pelo menos quatro fases de evolução do capitalismo: 1) entre o século XVIII e início do século XIX houve a fase mercantil ou comercial, caracteriza pela troca de produtos por moedas e pela 1ª Revolução Industrial; 2) entre a segunda metade do século XIX e o início do século XX ocorreu a fase imperialista ou monopolista, marcada pelo neocolonialismo e pela 2ª Revolução Industrial; 3) entre o fim do século XX e o período pós Segunda Guerra houve a fase monopolista de Estado ou neoliberalismo social-democrata; 4) desde 1980, vive-se a fase da concorrência global ou do neoliberalismo de mercado.

requer um olhar atento para captar a cinesia capitalista e sua relação com o mundo do trabalho, que determina a divisão da sociedade em pelo menos duas classes - burguesia e proletariado - e a dominação de uma sobre a outra. A tendência de substituição do trabalhador pela máquina, asseguradora da agilidade necessária à superprodução dos bens de consumo para o comércio internacionalizado, exige do candidato às vagas disponíveis no mercado a adesão à racionalidade instrumental que se efetiva em ação estratégica, voltada à qualificação técnica para a dominação material e para a competição com seus pares. Nesse ínterim, a educação, reduzida aos espaços formais da instituição escolar, que reproduz o sistema de divisão de classes, deixa de ser uma proposta integral, desenvolvida no bojo do mundo da vida como aspecto ontológico da natureza humana e como prática social, e assume as funções específicas de formação profissional e aprofundamento da lógica de exclusão do mercado.

Ao naturalizar o desemprego, a distribuição desigual de renda e a pobreza, a educação capitalista colabora para a manutenção do Estado de Bem-Estar Social, em que a economia burguesa anuncia a universalidade dos direitos civis e políticos, mas nega intencionalmente os direitos sociais, econômicos e culturais à massa de trabalhadores que constrói o “Bem-Estar Social” de um Estado em relação ao qual encontra-se marginalizada. Educar na época do capital é dotar o indivíduo das qualificações mercadológicas para que tenha êxito na esfera privada, enquanto empregado. As necessidades coletivas e demandas dialógicas da esfera pública são silenciadas pela força monológica do capital, pois na sociedade neoliberal competitiva não existe espaço para todos e a educação, que deveria ser um direito universal, torna-se uma opção individual em função do emprego e da renda. O próprio trabalho, que também constitui um direito ao mesmo tempo que é um aspecto ontológico do homem, isto é, constitutivo da sua identidade humana, converteu-se num mecanismo de alienação de massa ao substituir a razão crítico-discursiva, privilegiadora das interações entre sujeito-sujeito, pela racionalidade tecno-monológica, interessada na dominação entre sujeito-objeto.

Os processos educativos no capitalismo tardio, materializados pela escola de caráter unilateral trabalhista, assumem a forma fragmentária de saberes acumulados sem um substrato histórico comum e desprovidos de um filtro crítico, já que a educação se reduz à formação conteudista para o cumprimento de metas e para a realização de avaliações individuais, cuja recompensa é uma boa colocação no mercado de trabalho. A pedagogia do capital visa, “acima de tudo, melhorar a produtividade da aprendizagem, o que é lógico em um mundo dominado pela preocupação com desempenho e concorrência” (CHARLOT, 2020, p. 74). A qualidade da educação é mensurada pela eficácia das aprendizagens em nível tecnicista e quantitativo, e o progresso pedagógico do sujeito está ligado à sua performance e ao seu aperfeiçoamento na

esfera privada, de forma que seus interesses não podem convergir para a coletividade, já que o outro é sempre um concorrente no ambiente empresarial e a democracia, uma afronta à hierarquização do poder e à divisão de classes.

Não há espaço na época do capital para a descoberta de um horizonte ético comum, pois a inclusão do outro é inviável à medida que ameaça o lugar que alguém ocupa na engrenagem maquínica do sistema, seja ele em termos econômicos ou políticos. Essa ausência do outro no cenário arquitetado pela globalização, etimologicamente paradoxal na medida em que deveria fortalecer a esfera pública, naturaliza e radicaliza a desigualdade social, a pobreza, a fome, o racismo, a homofobia, a violência contra a mulher etc., enclausura cada indivíduo em seu microcosmo e mina o debate intersubjetivo a respeito dos direitos no macrocosmo. De outra parte, “se o problema não é mais educar os filhos dos homens, mas fabricar seus substitutos” (CHARLOT, 2020, p. 134), ou seja, os funcionários do capital, todas as contradições sociais causadas por essa tendência neoliberal sugerem o esgotamento de uma época que pode dar lugar a uma era em que a solidariedade discursiva e democrática resulte na realização dos direitos humanos; uma era desenhada pela razão comunicativa, cujo objetivo não se reduz aos processos de entendimento e interpretação, mas envolve a socialização humana e a geração de identidades compartilhadas por meio do agir comunicativo.

A exaustão do capitalismo pode ser considerada o momento favorável para a redescoberta dos direitos humanos, uma vez que a própria irrupção do debate em torno da proteção desses direitos ocorreu num período semelhante ao atual, em que a democracia foi colocada à prova por forças político-econômicas dominantes. Depois do breve século XX, caracterizado pelo declínio, pela catástrofe - atômica, econômica, moral, não existe um horizonte de esperança para humanidade sem a consideração dos direitos fundamentais do homem. Isso fica evidente porque

jamais se propagou tão rapidamente quanto hoje em dia no mundo, sobretudo depois da Segunda Guerra Mundial - que foi, essa sim, uma catástrofe - a ideia [...] dos direitos do homem, que, por si só, nos convida a apagar a imagem da madeira torta [de Kant] ou do animal errado [de Cioran], e a representar esse ser contraditório e ambíguo que é o homem não mais apenas do ponto de vista da sua miséria, mas também do ponto de vista da sua grandeza em potencial (BOBBIO, 2004, p. 93).

Assim, para falar de uma educação na era dos direitos humanos é imprescindível recuperar os marcos constitucionais que trouxeram à baila a urgência da afirmação histórica dos direitos humanos na esteira de desenvolvimento do Estado democrático: as Cartas Políticas Mexicana (1917) e Alemã (1919). Inicialmente, cabe ressaltar que os direitos fundamentais se relacionam reciprocamente com a democracia, de sorte que a existência democrática de uma

sociedade é condição sem a qual não podem existir tais direitos; eles, por sua vez, servem de critério para a mensuração do nível de democraticidade de um povo. Logo, as referidas constituições se inserem no movimento democrático de positivação e internacionalização do direito humanitário e trabalhista, e de luta contra a escravidão, que começa em meados do século XIX e se estende até o fim da Segunda Guerra, em 1945 (cf. COMPARATO, 2003, p. 34).

Nesse mesmo sentido, Habermas, ao defender a soberania popular como o espaço vital para o surgimento e a garantia dos direitos humanos, escreveu que nela, dinamizada pelo agir comunicativo, os participantes dos discursos racionais buscam equacionar os interesses divergentes em torno de regulamentações com as quais todos possam concordar, ainda que provisoriamente. Segundo ele, as discussões ou negociações proporcionadas pela soberania popular são o local em que a vontade política racional é formada e institucionalizada juridicamente. Assim,

o nexu interno, procurado entre os direitos humanos e a soberania popular, consiste, portanto, no fato de que os direitos humanos institucionalizam as condições de comunicação para a forma da vontade política racional. Direitos que *possibilitam* o exercício da soberania popular não podem ser impostos a essa práxis como limitações de fora [grifo do autor] (HABERMAS, 2001, p. 148).

Se a Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789, nascida a partir do interesse burguês de consolidar, na França, uma sociedade de caráter liberal, representa uma primeira geração de direitos fundamentais que ficaram restritos ao âmbito civil e político, a Constituição dos Estados Unidos Mexicanos e a Constituição da República Alemã desenham uma segunda geração de direitos fundamentais, voltados para o campo da economia, da sociedade e da cultura. Ambas representaram o que Habermas chamou de utopia realista dos direitos humanos “na medida em que deixaram de prometer uma felicidade coletiva retratada como uma utopia social e passaram a consagrar o objetivo ideal de uma sociedade justa nas instituições do próprio Estado constitucional” (HABERMAS, 2012a, p. 52).

Enquanto os direitos da Revolução Francesa (1789-1799), ao emancipar o indivíduo das instituições que o submetiam - família, estamento social e igreja, limitaram-se à lógica política liberal de virtudes cívicas como a liberdade, a igualdade e a fraternidade, os direitos da Revolução Mexicana (1910-1917) e da República de Weimar (1919-1933) ampliaram-se para a lógica de direitos humanos fundamentais. A partir desses dois últimos eventos históricos, o Estado, democraticamente constituído na soberania popular, já não é somente garantidor dos direitos e interesses burgueses individuais, mas assume a função de mediar, socialmente, a vivência dos direitos coletivos, sem se descuidar da preservação dos direitos subjetivos.

Os movimentos de democratização ocorridos no início do século XX, no México, ao colocar fim às mais de três décadas da ditadura mantida por Porfírio Díaz (1830-1915) entre os anos de 1876 e 1911 e propor um governo popular-reformista, e em Weimar, ao inaugurar uma república de caráter democrático-social (apesar das contradições que foram apresentadas no primeiro capítulo), situaram os direitos humanos para além dos direitos liberais da Revolução Francesa. Ambos os movimentos aconteceram em períodos de grande transtorno social, tenha-se em vista que, graças à ditadura porfirista, o povo mexicano experimentava as injustiças sociais da exploração capitalista mantida por uma aristocracia rural, ao passo que a nação alemã sofria as consequências sociais de instabilidade política e de hiperinflação deixadas pela guerra. As constituições de 1917 e 1919⁴⁶, elaboradas sob o espírito democrático e calcadas sobre às demandas de povos socialmente fragilizados, postularam que os direitos humanos possuem dimensões socioeconômicas e culturais inalienáveis, colocando os direitos trabalhistas e agrários como fundamentais, ampliando as liberdades individuais e coletivas, criando conselhos estatais para intervirem na esfera pública em vista da garantia dos direitos humanos, tratando dos direitos relacionados à proteção ao meio ambiente e à riqueza histórico-cultural etc. (cf. COMPARATO, 2003, p. 106-120).

Embora, por exemplo, a constituição alemã tenha sucumbido ao nazismo e não possa ser analisada unicamente segundo os resultados que alcançou, tanto ela quanto a lei mexicana possuem o mérito de positivar socialmente os direitos fundamentais do ser humano numa época que já era marcada pelos paradoxos do capitalismo em ascensão, a partir de uma tendência político-epistemológica comunitarista de valorização da soberania popular. De igual forma, o atual contexto de acirramento da lógica do capital, em que as democracias são absorvidas e enfraquecidas por uma ordem político-econômica de perspectiva pós-nacional, ocasionando prejuízos sociais em favor da ação e existência ilimitadas do mercado internacional, a educação tem a responsabilidade de combater a face desumana da globalização e promover as condições comunicativas para a consolidação de uma era dos direitos humanos. Na época do capital em que as sociedades locais, “atropeladas pelos impulsos de desnacionalização, ‘abrem-se’ hoje diante de uma sociedade mundial inaugurada pelo âmbito econômico” (HABERMAS, 2001, p. 79), a educação crítica, de viés comunicativo, pode liderar uma revolução estrutural e democrática, cultural e esclarecedora, capaz de construir a era dos direitos humanos.

⁴⁶ Para aprofundar o conteúdo das Cartas Políticas mexicana e alemã em relação à temática de surgimentos dos direitos humanos a partir de uma visão comparativa entre ambas, cf. PINHEIRO, Maria Cláudia Bucchianeri. A Constituição de Weimar e os direitos fundamentais sociais: a preponderância da Constituição da República Alemã de 1919 na inauguração do constitucionalismo social à luz da Constituição Mexicana de 1917. **Revista de informação legislativa**, v. 43, n. 169, pp. 101-126, jan./mar. 2006

A redescoberta de tais direitos, cuja era começa a ser desenhada pela Revolução Francesa, ganha sustentação jurídico-universal na Revolução Mexicana e na República de Weimar, e se torna uma pauta global com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948 (cf. BOBBIO, 2004, p. 26), requer a superação da lógica capitalista e o fortalecimento da democracia a partir de uma racionalidade comunicativa. Destarte, a questão que se impõe hoje à consciência histórica da humanidade em relação aos valores fundamentais necessários para a dignidade humana não é a fundamentação dos direitos humanos, como foi no passado, mas a sua proteção, já que eles, “independentemente de sua fundação moral pura, teriam de ser ‘esclarecidos’ democraticamente, especificados e implementados no espaço de uma comunidade política” (HABERMAS, 2012a, p. 18). “O problema real que temos de enfrentar, contudo, é o das medidas imaginadas e imagináveis para a efetiva proteção desses direitos” (BOBBIO, 2004, p. 22), para a qual colaboram os processos educativos, sejam eles na formalidade escolar ou na informalidade cotidiana, que não foram colonizados pelas tendências sistêmicas do lucro e do poder.

Como a problemática moderna dos direitos humanos não se situa no campo dos fundamentos teóricos, mas no âmbito prático da garantia histórico-materialista para que se efetivem, o filósofo alemão contribui no sentido de compreender a esfera pública, na qual se encontra a escola e a educação produzida por ela, como espaço social e não como mero espaço normativo. Entende-se por esfera pública o lugar em que todos os cidadãos colaboram racional e argumentativamente para a formação de uma opinião pública, que tem como finalidade o exercício e o fortalecimento do poder político democrático. Segundo Habermas (1997b, p. 92), “a esfera pública pode ser descrita como uma rede adequada para a comunicação de conteúdos, tomadas de posição e opiniões; nela os fluxos comunicacionais são filtrados e sintetizados, a ponto de se condensarem em opiniões públicas enfeixadas em temas”. Sem identificar-se com a estrutura normativa de uma organização específica, muito embora possa estar presente nela, a esfera pública é uma dimensão social aberta em que os assuntos de interesse comum são expostos e debatidos, produzindo um julgamento da realidade e legitimando o poder coletivo. A educação, desse modo, participando da esfera pública, colabora para a formulação da opinião e vontade coletivas, trabalha como instância por meio da qual os interesses sociais se tornam públicos e pressiona o Estado através de lutas em favor de políticas voltadas aos direitos humanos.

No cenário distendido da esfera pública, marcado pela pluralidade democrática, o agir comunicativo pretende criar vínculos comunitários que permitam a formação política racional da vontade apoiada na prática discursiva e, portanto, no desenvolvimento das forças coletivas

de transformação da realidade concreta. E, para isso, colabora a educação emancipatória e humanizadora. A racionalidade habermasiana é prática à medida que se concretiza, na forma de discurso intersubjetivo, “numa rede de ações comunicativas” (HABERMAS, 1997b, p. 86) para a construção e a efetivação de normas, valores e interesses no seio de uma comunidade de fala. Aqueles que agem comunicativamente constroem a esfera pública e, conseqüentemente, os direitos que lhes são comuns “através de suas interpretações negociadas cooperativamente, distinguindo-se dos atores que visam o sucesso e que se observam mutuamente como algo que aparece no mundo objetivo” (HABERMAS, 1997b, p. 92). É no processo democrático de desenvolvimento da esfera pública, no qual as demandas da esfera privada, marcadamente burguesa, são selecionadas segundo as prioridades de uma comunidade concreta para serem discutidas e efetivadas para o bem de todos, unindo “pessoas privadas que buscam interpretações públicas para suas experiências e interesses sociais [...]” (HABERMAS, 1997b, p. 100)”, que os direitos humanos são devidamente construídos, conquistados e garantidos.

Dessa forma, se o progresso científico e técnico alcançou seu auge na época do capital sob o imperativo economicista do conhecimento para a dominação do sujeito sobre a natureza e a matéria - paradigma da produção no mundo objetivo, existe ainda um problema prático que precisa ser considerado, o “da efetividade do progresso moral” (BOBBIO, 2004, pp. 27-28) do qual depende o florescimento da era dos direitos humanos - paradigma da autoprodução no mundo intersubjetivo. Se a educação capitalista privilegia o individualismo e a competição como premissas para a reprodução social da ordem econômica, servindo para que o trabalhador intensifique racionalmente sua força manipuladora sobre o mundo objetivo, a educação na era dos direitos humanos, intimamente ligada à constituição do Estado democrático, reforça a coletividade e a cooperação como pressupostos para a solidariedade entre os sujeitos no mundo intersubjetivo. Dessa forma, a inclusão do outro no cenário cultural, social, econômico, político, enfim, escolar, é o caminho para que o descompasso capitalista entre o muito produzir e o pouco produzir-se seja revertido, já que

os direitos humanos diferenciam-se dos direitos morais entre outras coisas por estarem orientados para uma institucionalização – portanto, devem ser criados – e para isso necessitam de uma formação da vontade comum democrática, enquanto pessoas agindo moralmente consideram, sem mediações adicionais, um ao outro como sujeitos que de saída estão imersas em uma rede de deveres e direitos morais (HABERMAS, 2012a, p. 19).

O convite comunicativo para que alguém integre o mundo da vida e assuma uma posição de simetria em relação ao outro falante é o passo ético que principia uma consciência coletiva sobre a barbárie do capital, capaz de desnaturalizar a violação dos direitos fundamentais e a

negação da vida digna e justa aos homens. Se um ideal como o dos direitos humanos pode subverter o sentido trágico da época do capital, como todo grande ideal, seu “advento não pode ser objeto de uma revisão [...], mas depende de um presságio” (BOBBIO, 2004, p. 97). A construção, portanto, de uma ética universal, materialista e histórico-social, que colabore na superação da lógica capitalista e no fortalecimento de uma educação humanizadora por meio da inclusão do outro, é o presságio que descortina a era dos direitos humanos. Assim, o próximo tópico pretende encontrar na ética do discurso, recuperada da Teoria do Agir Comunicativo de Habermas, a radicalização da democracia por meio da inclusão do outro no espaço social do debate que favorece a tessitura de uma pedagogia dos direitos humanos.

3.1.2 Ética do discurso e a tessitura de uma pedagogia dos direitos humanos

À medida que a globalização forja um contexto inédito, conforme apresentado no subitem anterior, que obriga o homem a repensar o que é propriamente humano, tanto a nível ontológico quanto social, os direitos fundamentais passam a representar o horizonte possível de um futuro melhor em que os interesses privados se alinhem aos comunitários, fazendo com que a esfera privada se oriente pela esfera pública (cf. HABERMAS, 2003). O cerne dessa nova postura humanizadora, segundo as inspirações de Habermas, encontra-se na formulação de uma ética universal do discurso em que o individualismo, a competitividade e a busca pelo êxito no âmbito pessoal, posturas características da lógica capitalista, deem lugar à solidariedade, à cooperação e ao fortalecimento do Estado democrático. Trata-se de uma alternativa de caráter histórico-materialista ao esgotamento dos paradigmas morais criados pelo capital a partir da inclusão do outro como interlocutor nos cenários públicos de debate, de prosa aberta e disputada - dentre os quais se destaca a escola - em vista do entendimento mútuo que produz os valores sociais e, conseqüentemente, os princípios econômicos numa era em que, finalmente, sejam garantidos os direitos humanos.

Construída a partir da intersubjetividade, no contexto de uma sociedade politicamente democrática e economicamente justa, a ética do discurso não se limita à condição epistemológica de ciência que formula regras para a ação individual e coletiva, mas se efetiva como uma prática social através da qual os sujeitos de fala interagem buscando o entendimento sobre demandas do mundo concreto. É na produção coletiva, discursiva e provisória do conhecimento e da moral⁴⁷ sobre questões sociais, culturais, ecológicas, tecnológicas,

⁴⁷ Entende-se por moral o conjunto de ações concretas de um indivíduo ou grupo dentro de uma dada comunidade histórica, ao passo que a ética diz respeito aos princípios teóricos que estabelecem os valores e contravalores de uma cultura. Segundo Vásquez (1980, pp. 11-12), ética é “teoria, investigação ou explicação de um tipo de

econômicas e políticas, materializadas no espaço comum àqueles que dialogam, que está o germe da educação em direitos humanos, justificada por uma ética que se desenvolve, cientificamente fundamentada e historicamente engajada, como fruto do encontro entre a Filosofia da Linguagem e a Teoria Crítica da Sociedade.

Para superar a lógica egoísta, avultada na sociedade pelo capital, fato que confirma a tese habermasiana de uma colonização sistêmica sobre o mundo da vida no contexto da globalização, é preciso considerar que, como os indivíduos não nascem preparados para a participação na esfera pública, eles “necessitam de educação em várias vertentes da política democrática, incluindo a justificação das normas, o comportamento ético, o conhecimento do processo democrático” (MORROW; TORRES, 1998, p. 147). Sendo assim, a educação, tão necessária para a justificação, mas especialmente para a garantia dos direitos humanos na passagem da época do capital para uma era balizada por relações dialógicas recíprocas e igualitárias, precisa orientar-se pela inclusão do outro no horizonte comunitário do debate, e isso só é possível a partir de uma ética universal de caráter comunicativo. Inscrita no movimento da Teoria Crítica da Sociedade, a ética de Habermas se encontra no campo das teorias sociais clássicas, sendo desenvolvida segundo uma epistemologia da comunicação (cf. POLLI, 2006, p. 22) e acenando para a possibilidade de uma educação progressista que, no cenário de avanço do neoliberalismo, contribui para fundamentar novas práticas pedagógicas promotoras dos direitos humanos.

A ética do discurso, que se constitui a partir dos estudos filosóficos de Karl-Otto Apel (1922-2017)⁴⁸ sobre a linguagem, adquire um caráter pragmático universal com Habermas na esteira da tradição ética kantiana. Conforme atesta Rauber (1999, p. 74), a universalidade na “proposta habermasiana de fundamentação racional da ética, da mesma forma que em Kant, é condição de validade das normas morais, pois as normas que não encontrarem o assentimento de todos os possíveis concernidos serão excluídas como inválidas”. Fugindo do relativismo ético, Habermas (1999, p. 16) busca uma proposta de ação para a qual um “princípio moral não exprime apenas as intuições de dada cultura ou de dada época, mas tem também uma validade

experiência humana ou forma de comportamento dos homens. [...] É teoria ou ciência do comportamento moral dos homens em sociedade”.

⁴⁸ Habermas, em seu texto **A ética da discussão e a questão da verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2004, afirma que “dentre os meus colegas vivos, não há nenhum com quem eu tenha aprendido tanto quanto aprendi com meu amigo Karl-Otto” (p. 22). Apel, com sua pragmática linguística, problematiza as possibilidades de um conhecimento e, conseqüentemente, de uma ética que sejam formulados comunicativamente, numa perspectiva intersubjetiva, para transpor o relativismo moral: “cabe sobretudo a K. O. Apel o mérito de haver desobstruído a dimensão entrementes soterrada da fundamentação não-dedutiva das normas éticas básicas. Apel renova o modo da fundamentação transcendental com os meios fornecidos pela pragmática linguística” (HABERMAS, 1989, p. 102).

geral”, por isso insere sua proposta no âmbito das éticas cognitivistas, ou seja, daquelas que subordinam a natureza e a dinâmica existencial dos princípios da ação humana à razão.

Alinhada à Teoria do Agir Comunicativo que sugere uma interação dialógica realizada por sujeitos racionalmente qualificados, a ética do discurso é a consequência de uma “*razão comunicativa* entre sujeitos que cooperam na busca da verdade. Supõe normas racionalmente validáveis” [grifo do autor] (POLLI, 2006, p. 81). Habermas (1989, pp. 78-79) deixa claro essa sua postura ao

defender a abordagem cognitivista da ética [...].

A tentativa de fundamentar a ética sob a forma de uma lógica da argumentação moral só tem perspectiva de sucesso se também pudermos identificar uma pretensão de validade especial, associada a mandamentos e normas, e isso já no plano em que surgem os primeiros dilemas morais: no horizonte do mundo da vida [...]. Se não for verdade que já aqui, nos contextos do agir comunicativo, logo antes de toda reflexão, surgem pretensões de validade no plural, não deveremos esperar uma diferenciação entre verdade e correção normativa no plano da argumentação.

De acordo com a proposta do agir comunicativo, a argumentação racional a favor da validade plural das normas dentro de espaços democráticos de fala é responsável por criar o consenso mínimo, provisório e necessário em torno dos princípios éticos de uma comunidade, levando, inclusive, à superação dos conflitos e desigualdades sociais. Habermas (1999, p. 13) tem “em vista a questão da fundamentação de normas através de meios da teoria da comunicação”, buscando restaurar pela ética do discurso os processos político-democráticos de transformação da sociedade ofuscados pelo relativismo capitalista. Seu intuito de liberar o potencial comunicativo que se encontra atrofiado pela racionalidade estratégica (cf. ZITKOSKI, 2003, p. 5), produzindo culturas comuns - *ethos*, coaduna com a proposta de uma educação emancipatória, humanizadora e promotora dos direitos humanos ao propor relações intersubjetivas, construídas em formatos de novas redes, para as quais o reconhecimento ético do outro é uma postura inevitável numa sociedade interessada em romper com os vínculos de opressão e alienação mantidos na dinâmica neoliberal do mercado.

A ética do discurso, portanto, não pretende apenas garantir a igualdade de condições comunicativas entre os sujeitos, mas, sobretudo, a igualdade de condições de vida (cf. POLLI, 2006, p. 81). Habermas “está preocupado com algum fundamento mais consciente da moral, a fim de combinar validade e facticidade e salvar noções essenciais para a vida em sociedade com os direitos humanos” (DEMO, 2002, p. 309). A linguagem, graças ao seu dinamismo social, confere à ética um caráter histórico, retirando-a do formalismo teórico e tornando-a um discurso prático, de fundo materialista, distanciando-se da comunidade ideal de fala criada por Apel e se

preocupando com questões importantes como a exclusão social, a fome, a miséria, a crise ecológica, o desemprego, a fragilização das democracias modernas, os direitos humanos.

Destarte, o discurso que qualifica a ética habermasiana supõe o debate, a interação entre sujeitos, a cooperação solidária, já que “as únicas normas que têm o direito a reclamar validade são aquelas que podem obter a anuência de todos os participantes envolvido num discurso prático” (HABERMAS, 1999, p. 16). Diferentemente do ato comunicativo cujo objetivo é a ação orientada para o convencimento, ocorrendo a partir do que Habermas definiu com atos perlocucionários⁴⁹, o discurso se baseia nos atos ilocucionários⁵⁰, atos voltados para o entendimento e, portanto, para a corresponsabilidade dos sujeitos entre si em favor dos direitos verdadeiramente humanos. O pensador alemão (1999, p. 122), ao privilegiar os atos ilocucionários como próprios do agir comunicativo, afirma que “o consenso que se procura no plano discursivo depende, por um lado, do ‘sim’ ou do ‘não’ insubstituíveis de cada indivíduo e, por outro lado, da superação da perspectiva egocêntrica”. Desse modo, sua ética, de caráter universal e histórico-social, colabora para a composição de uma pedagogia dos direitos humanos à medida que inclui o outro no cenário da esfera pública.

A presença do outro reclama a superação das controvérsias que impedem a resolução dos problemas que envolvem a coletividade. Logo, a ética do discurso de Habermas, propondo a submissão das normas de ação à racionalidade comunicativa, rompe com o individualismo e recupera o universalismo que deve existir na dialética que constrói aquilo que é bom para uma comunidade. Essencialmente intersubjetiva, a ética do discurso cria, racionalmente, as forças de solidariedade - dentre as quais situa-se a educação humanizadora - que resistem à colonização econômico-política do mundo da vida. A razão comunicativa, promotora da escuta coletiva e do respeito mútuo, ao romper com as posturas individualistas e dominadoras que o capital mantém, busca normatizar, pelo consenso, os valores e as práticas comunitárias com interesse emancipatório (cf. POLLI, 2006, p. 91), desembocando numa radicalização da soberania popular.

A transição da época do capital para a realização efetiva de uma era dos direitos humanos, que se constrói desde, pelo menos, meados do século XX, encontra na ética do discurso o princípio universal de inclusão do outro que leva à restauração da natureza democrática do mundo da vida, da esfera pública compreendida como espaço social, isto é, do

⁴⁹ Por meio dos atos perlocucionários, um falante “*atua sobre o outro para ensejar a continuação desejada de uma interação*” [grifos do autor] (HABERMAS, 1989, p. 79).

⁵⁰ Ilocucionários são atos nos quais “as pessoas envolvidas se põem de acordo para ordenar seus planos de ação [...] pelo reconhecimento intersubjetivo das pretensões de validez. [...] No agir comunicativo um [falante] é *motivado racionalmente* pelo outro para uma ação de adesão - e isso em virtude do efeito ilocucionário de comprometimento que a oferta de um ato de fala suscita” [grifo do autor] (HABERMAS, 1989, p. 79).

Estado democrático. Nesta engrenagem emancipatória, movimentada pela comunicação e atualizadora do projeto de esclarecimento iluminista, a educação assume uma função medular, pois, sendo o meio pelo qual os homens se tornam verdadeiramente humanos e agem em sociedade, ela deve ser o palco do encontro com o outro e o espaço de inclusão das diferenças, lugar que evidencia o nível de democracia de um povo. A presencialidade pulsante da educação crítica no cenário de ruptura com o domínio do capital e de advento da era dos direitos humanos é inegável a partir da filosofia de Habermas, já que ela é não só parâmetro de aferição democrática, mas também dispositivo para o fortalecimento da luta humana por direitos através da ampliação dos espaços coletivos de fala, tais como deve ser a escola.

À realização de uma pedagogia dos direitos humanos antecede a garantia da educação como direito, como se nota. Antes de combater a flexibilização dos direitos humanos e a desresponsabilização por aquilo que é público, operadas pela ordem econômica capitalista que reduz os direitos às regras de vantagens pessoais, a educação deve ser contemplada como direito fundamental na pauta de qualquer política verdadeiramente democrática. A Teoria Crítica de Habermas, ao mesmo tempo que se destina à vida cotidiana no sentido de produzir novas culturas intersubjetivamente compartilhadas, volta-se para a vida pública, defrontando-se com os problemas da globalização e produzindo a soberania popular. A radicalização democrática presente na racionalidade e agir comunicativos, latente na ética do discurso, é condição sem a qual não se pode pensar uma pedagogia dos direitos humanos, de forma que a garantia da educação como direito é pressuposto para a concretização de uma educação humanizadora. Por isso mesmo, antes de pensar a educação em direitos humanos no Brasil, o próximo tópico mostra o empenho histórico de algumas tendências pedagógicas desenvolvidas no país em defender a educação como direito, para depois problematizar a ideia de uma educação brasileira atravessada pela temática dos direitos fundamentais à luz do pensamento de Habermas.

3.2 Educação e direitos humanos no Brasil

Refletir sobre o binômio educação-direitos humanos, no contexto brasileiro, requer um olhar crítico para a história especialmente recente do país. Se, conforme mostrado no tópico anterior, a radicalidade democrática produzida pela ética do discurso é condição sem a qual não há horizonte de possibilidade para uma pedagogia dos direitos humanos, então é preciso recordar episódios históricos, no que diz respeito à desenvoltura democrático-nacional, para diagnosticar os entraves e trazer à luz as potencialidades educacionais que tensionam o projeto de uma educação promotora da dignidade humana no Brasil. 1) Os longos anos da ditadura civil-militar, entre os anos de 1964 e 1985, cujos efeitos de repressão e dominação ainda

reverberam na sociedade, 2) a ascensão da extrema-direita como reinvenção fascista a partir do golpe político de 2016, que retirou Dilma Rousseff da presidência do país e ampliou as forças políticas em favor da economia neoliberal burguesa, e 3) o descaso bolsonarista com o avanço e as consequências da pandemia da Covid-19, de 2020 a 2022, resultaram num longo e intenso processo de fragilização da democracia brasileira, de sucateamento da educação pública e de violação dos direitos humanos.

Contudo, apesar deste cenário pessimista, em que o conservadorismo, o militarismo, o fanatismo religioso, o capitalismo selvagem, o patriotismo e o anticientificismo tecem uma ideologia rasa, é mister reencontrar e atualizar os empenhos contra-hegemônicos que podem restaurar o valor da esfera pública enquanto espaço coletivo de conscientização e luta, ressignificar a importância da educação para a emancipação humana e promover a inalienação dos direitos fundamentais. A Constituição Federal de 1988, fruto de um esforço coletivo para reconstruir a cidadania democrático-republicana que foi destruída pelas mais de duas décadas em que as forças armadas controlaram o país, é o marco nacional para o reconhecimento e o fortalecimento da educação como direito enquanto pressuposto para a construção de uma pedagogia dos direitos humanos.

Considerando a dignidade humana e a prevalência dos direitos humanos como princípios fundantes da república brasileira (cf. BRASIL, 2023, p. 11), a Carta Magna prevê que a educação é um direito social (cf. BRASIL, 2023, p. 19) e universal a ser promovido pelo Estado em parceria com a família e a sociedade (cf. BRASIL, 2023, pp. 173-174). Desse modo, se os direitos fundamentais que promovem a dignidade humana se enquadram nos princípios que regem as garantias democráticas no Brasil, tais como o acesso à educação pública de qualidade, subentende-se que as políticas educacionais e as propostas pedagógicas não podem desconsiderar a temática dos direitos humanos.

A Constituição Cidadã é o marco legal que preconiza a problematização nacional da educação como direito fundamental, emoldurada⁵¹: a) pela assinatura da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948; b) pela publicação, em 1974, da *Recomendação sobre a Educação para a Compreensão, a Cooperação e a Paz Internacionais, e a Educação relativa aos Direitos Humanos e às Liberdades Fundamentais* pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), sugerindo a inserção da temática dos direitos humanos nos currículos escolares; c)

⁵¹ O PNDH-3, atestando a concordância da Constituição de 1988 com a política internacional de direitos humanos, afirma que, “redemocratizado, o Estado brasileiro ratificou os principais instrumentos internacionais de Direitos Humanos, tornando-os parte do ordenamento nacional. Isso significa que, em termos jurídico-políticos, eles se constituem em exigência de respeito a suas determinações pelo país” (BRASIL, 2009, pp. 15-16).

pelos Congressos Internacionais sobre o Ensino dos Direitos Humanos ocorridos em Viena, em 1978, e em Malta, em 1987; d) pelo Congresso Internacional sobre a Educação para os Direitos Humanos e a Democracia, que aconteceu em 1993, em Montreal, vinculando os direitos humanos à cultura democrática; e) pela Conferência Mundial de Direitos Humanos, ocorrida também no ano de 1993, em Viena; f) pela década dos direitos humanos, declarada pela ONU em 1994; g) e pelo Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMDH), iniciado, em 2005, pela mesma organização.

Incentivado por esses apelos internacionais em torno da proposta de uma leitura de mundo, especialmente no que tange à educação, a partir dos direitos fundamentais, e balizado pela Constituição de 1988, o Brasil: a) criou pastas de governo ligadas aos direitos humanos, sejam elas no formato de comitês ou ministérios, a partir de 1997; b) elaborou o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), cujas versões remontam aos anos de 1996 (PNDH-1), 2002 (PNDH-2) e 2009 (PNDH-3)⁵²; b) e desenvolveu, através do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), que começou a ser elaborado em 2003 e foi publicado como versão final em 2006. Antes, porém, de revisitar, à luz dos esperanças habermasianos apresentados ao longo desta pesquisa, o PNEDH, que, embora tenha sido abandonado pelo (des)governo bolsonarista, é válido e necessário para a concretização de uma pedagogia dos direitos humanos no Brasil, faz-se pertinente buscar em algumas concepções pedagógicas, que se alinham à proposta de uma educação em direitos humanos, a justificativa histórica da educação como direito.

3.2.1 Da educação como direito à educação em direitos humanos

Conforme a filosofia de Habermas, o nível de democracia de uma comunidade é critério para medir a validade dos direitos adotados por ela através de um consenso baseado na ética do discurso. À medida que a existência e a promoção de tais direitos revelam o grau de democraticidade de um povo, e mediante os retrocessos sociais, políticos, econômicos e

⁵² “As diretrizes nacionais que orientam a atuação do poder público no âmbito dos Direitos Humanos foram desenvolvidas a partir de 1996, ano de lançamento do primeiro Programa Nacional de Direito Humanos - PNDH-1. Passados mais de dez anos do fim da ditadura, as demandas sociais da época se cristalizaram com maior ênfase na garantia dos direitos civis e políticos. O programa foi revisado e atualizado em 2002, sendo ampliado com a incorporação dos direitos econômicos, sociais e culturais, o que resultou na publicação do segundo Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-2. A terceira versão do Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 representa mais um passo largo nesse processo histórico de consolidação das orientações para concretizar a promoção dos Direitos Humanos no Brasil. Entre seus avanços mais robustos, destaca-se a transversalidade e interministerialidade de suas diretrizes, de seus objetivos estratégicos e de suas ações programáticas, na perspectiva da universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos” (BRASIL, 2009, p. 16).

culturais causados pela ditadura, pelo bolsonarismo e pela pandemia do Coronavírus, faz-se necessário recuperar os empenhos históricos de algumas vertentes pedagógicas brasileiras para garantir a educação como direito, já que isso é pressuposto para a construção de uma educação em direitos humanos. A proposição de uma pedagogia dos direitos humanos no Brasil a partir das contribuições da Teoria do Agir Comunicativo insere-se historicamente no recente estágio do extenso processo pedagógico de defesa da educação como direito universal inalienável, abandonando a ideia, construída desde os primórdios da colonização portuguesa-jesuítica, de uma educação meritocrática como privilégio das elites. A busca por pedagogias brasileiras, cujas reflexões e práticas se enfileiram com as intuições habermasianas na direção de uma educação emancipatória e humanizadora, legitimam que a filosofia produzida pelo pensador alemão, embora tenha como ambiente o primeiro-mundismo europeu e norte-americano no pós-guerra, traz contribuições profundas e atuais para as lutas empreendidas sob a linha do Equador.

Dentre as principais matrizes epistemológicas da educação nacional, a presente pesquisa se interessa por recuperar, ainda que de forma abreviada, as nuances das Pedagogias da Libertação, Histórico-Crítica e do Direito a estar na Escola que colaboram para a defesa da educação como direito e possibilitam a tessitura, a partir da radicalidade democrática produzida pela ética do discurso, de uma educação que resista à época do capital e colabore para a construção da era dos direitos humanos. As três tendências supracitadas encontram-se no campo das teorias educacionais contra-hegemônicas, cujo objetivo é subverter o ordenamento pedagógico mercantil, estabelecido e mantido pelo capitalismo, para transformar as injustiças produzidas pelo sistema político e econômico através de uma educação entendida como direito fundamental para a formação humana integral, tendo em vista o pleno exercício da cidadania democrática e o desenvolvimento cultural da humanidade.

Após os anos do governo varguista (1930-1945), em meio ao contexto populista de avanço da industrialização sob a influência do capital estrangeiro, ou seja, no processo de modernização conservadora que acarretou a urbanização desenfreada e a multiplicação dos problemas sociais que lhe são próprios, surgem no Brasil iniciativas populares para a defesa da educação pública, gratuita e de qualidade como direito. Se a década de 1930 representou, ainda que de forma restrita ao campo jurídico, “a ruptura do *ethos* da concepção da Educação como Privilégio, para engendrar as premissas da concepção da Educação como Direito de todos e Dever do Estado, tal como se efetivara nas democracias modernas ocidentais” [grifo do autor] (NUNES, 2021, p. 20), as décadas posteriores testemunharam o surgimento de tendências pedagógicas orgânicas voltadas para a garantia da educação com direito e como práxis geradora da dignidade humana e da igualdade social através da defesa incondicional dos direitos

humanos. Tais propostas pedagógicas trabalharam cada uma a seu modo e no seu tempo, em concordância com a filosofia desenvolvida por Habermas, para criar uma sociedade “baseada no estatuto de cidadãos que obtêm a sua autoestima do fato de serem reconhecidos por todos os outros cidadãos como *sujeitos de direitos iguais e exigíveis*” [grifo do autor] (HABERMAS, 2012a, p. 41).

Apoiado pela Igreja Católica latino-americana, marcada pelo desenvolvimento de um pensamento teológico-filosófico baseado no marxismo não-doutrinário e fortemente interessado pelas questões político-sociais, e pelo Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), criado em 1955 para problematizar a cultura ideológica brasileira, oficializou-se o Movimento de Educação Popular, em 1960, no Recife-PE. Através de campanhas nacionais para a alfabetização de jovens e adultos e da luta pela expansão das escolas de ensino primário, o movimento pretendia conscientizar e politizar as massas populares que eram alienadas pelo capitalismo tardio, tendo como substrato metodológico a própria cultura brasileira: é nesse universo de defesa da educação como direito popular de politização que irrompem Paulo Freire (1921-1997) e sua Pedagogia da Libertação.

Liderando os Movimentos de Cultura Popular (MCP), Freire estabeleceu os princípios epistemológicos e metodológicos de um novo viés pedagógico, para o qual educar é ampliar nos sujeitos a consciência democrática e cidadã que os faz assumir a condição ontológica de “ser mais”, sempre inacabado e em processo de construção. A partir das ações de alfabetização coletiva, por meio das quais a Pedagogia da Libertação pretendeu emancipar a pessoa humana, rompendo com as relações de opressão que se estabelecem na sociedade não somente a nível econômico, mas também cultural, Freire criou um caminho pedagógico em que ler as palavras significa ler o mundo para transformá-lo. A educação, portanto, é defendida como direito universal já que permite ao sujeito oprimido, historicamente situado, tomar consciência dos mecanismos sistêmicos que o controlam para libertar-se deles e construir uma existência digna e uma sociedade democraticamente igualitária. Como ato político, a educação libertadora, mediatizada pelo mundo a partir do qual os homens dialogam, se dá na passagem de uma consciência popular subjugada pelas forças hegemônicas político-econômicas para uma visão crítica da sociedade, que incita a luta esperançosa por um novo mundo.

A Pedagogia da Libertação, combatida pela ditadura civil-militar e rechaçada pela extrema-direita atual, mostrou-se um espaço de resistência à capitalização do ensino no momento em que a educação bancária, filha do populismo nacionalista de cunho industrial/latifundiário e burguês, limitou o acesso à cultura e a formação humana aos interesses do trabalho. Criticando as relações de poder que determinam a transmissão do conhecimento e

baseada numa ética universal humanizadora, tal tendência privilegia o caráter solidário e democrático inerente ao ato educativo, dialogando, sobremaneira, com Habermas (cf. POLLI, 2020) no que diz respeito ao valor da intersubjetividade na construção do conhecimento e das normas de ação coletiva, que dão margem para o debate sobre os próprios direitos humanos. Sendo prática de liberdade, a educação é um direito pois humaniza, conscientiza, politiza e permite ao indivíduo “inserir-se no processo histórico, como sujeito, evita os fanatismos e o inscreve na busca de sua afirmação” (FREIRE, 2005, p. 24). Nesse sentido da educação como humanização, encontra-se também a Pedagogia Histórico-Crítica, identificada por esta pesquisa como uma segunda proposta de consideração da educação como direito inalienável no processo de construção da pedagogia dos direitos humanos.

A partir da década de 1980, sob o espírito de redemocratização do país, que estava saindo da ditadura civil-militar, Dermeval Saviani (1943-) passou a escrever sobre a relação entre escola e democracia, defendendo a educação como direito social por meio do qual as transformações democráticas ocorreriam na sociedade. Ao analisar as teorias educacionais que influenciaram a pedagogia brasileira, Saviani (cf. 2009, p. 22) as organizou em dois grupos: a) as teorias não-críticas, tais como a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Escolanovista e a Pedagogia Tecnicista, que, despreocupando-se com os elementos externos à educação, ignoravam os condicionamentos que a sociedade, a política, a economia e a cultura causam no processo de ensino-aprendizagem e colaboraram para a manutenção das desigualdades sociais; b) e as teorias crítico-reprodutivistas, tais como a Teoria do Sistema de Ensino enquanto Violência Simbólica, a Teoria da Escola enquanto Aparelho Ideológico do Estado, e a Teoria da Escola Dualista, que, embora questionassem os problemas causados pela sociedade de classes, limitaram-se a fazer um diagnóstico pessimista e não trabalharam para a transformação do reprodutivismo que a educação faz da própria estrutura social capitalista.

Para superar o conformismo não-crítico e a impotência crítico-reprodutivista, Saviani criou uma Pedagogia Histórico-Crítica, alicerçada na dialética marxista e em teóricos progressistas como Antonio Gramsci (1891-1937) e Lev Vygotsky (1896-1934). De caráter contra-hegemônico, o interesse educacional crítico do pensador brasileiro articulou-se com a classe dos trabalhadores para combater e reverter as desigualdades sociais. À semelhança da Pedagogia da Libertação, a proposta histórico-crítica busca pensar a educação de modo concreto, a fim de identificar as influências hegemônicas que ela sofre para promover uma práxis revolucionária. Por isso mesmo, a pedagogia de Saviani, tomando como base a categoria marxista de trabalho, parte da perspectiva dos dominados para estabelecer os critérios e interesses da escola enquanto instância de transformação social, já que não convém aos

dominadores que ocorra a ampliação do padrão cultural daqueles que lhes são subalternos (cf. SAVIANI, 2009, p. 25).

Para a Pedagogia Histórico-Crítica, a educação é um direito por meio do qual os dominados acessam o conhecimento científico historicamente acumulado para romper o monopólio da classe dominante, ou seja, ela é um direito universal inalienável de acesso ao patrimônio cultural que humaniza o sujeito, é condição para o exercício democrático da cidadania. O processo educativo, portanto, ocorre a partir da prática social inicial do aluno que é problematizada através de instrumentos teórico-práticos que levam a um entendimento crítico da sociedade, chamado de catarse, e, conseqüentemente, a uma nova prática social. Esse método pedagógico dialético, baseado na intersecção entre educação e transformação social, objetiva conduzir o educando da visão de mundo sincrética ou caótica para uma visão sintética ou crítica, auxiliado pela visão sintética precária que o professor possui da realidade (cf. SAVIANI, 2009, p. 79). A educação, assim, é um direito fundamental a ser garantido como instrumento de emancipação social dos sujeitos, concordando com o caráter prático da filosofia habermasiana ao propor, de acordo com uma ética universal do discurso, a transformação das estruturas do mundo da vida segundo os princípios da igualdade, da solidariedade, da justiça e da democracia.

Na década de 1990, em meio aos esforços para a consolidação da Pedagogia Histórico-Crítica no país, os ordenamentos políticos de cunho neoliberal do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) alinharam a educação aos interesses do capital⁵³, fortalecendo uma pedagogia tecnicista das habilidades e competências, sobre a qual se falou no segundo capítulo deste trabalho. Marcada pelo ideal capitalista de meritocracia e voltada fortemente para a manutenção da arquitetura trabalhista da indústria/comércio, a educação brasileira teve seu caráter universal de direito minado. No entanto, o advento dos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) e Dilma Rousseff (2011-2016), marcado pelo fortalecimento de políticas públicas e de movimentos sociais vinculados às demandas da população que ficou à periferia da modernização capitalista das décadas anteriores, revalidou os princípios das Pedagogias da Libertação e Histórico-Crítica e fez surgir uma proposta educacional baseada na Pedagogia do

⁵³ Contextualizando a educação na Reforma Neoliberal operada pelo governo FHC, Nunes (2021, p. 28) escreveu que “haveremos de reconhecer o enquadramento das políticas educacionais nos dispositivos do Consenso de Washington (1989) e do Banco Mundial, na inspiração das reformas educacionais da socialdemocracia espanhola, com a criação e realização do fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF, 1997), a produção dos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (RCNEI, 1999) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS, 1998), a adoção dos Programas como Amigos da Escola, TV Futura, o desmantelamento do ensino técnico público e a conseqüente privatização dessa modalidade de oferta de ensino, a massificação do ensino superior privado através da desregulação do mesmo e da adoção de tecnologias de EaD espúrias e superficiais, sem organicidade e sem integração pedagógica”.

Direito a estar na Escola. A partir de inúmeras iniciativas legais⁵⁴, consolidou-se no país a concepção de que não somente a educação é um direito, mas a própria escola, com a comunidade e com tudo o que nela se implica, é um direito universal e gratuito de humanização a ser garantido pelo Estado democrático. Trata-se aqui da terceira proposta de consideração da educação como direito inalienável no processo de construção da pedagogia dos direitos humanos.

A escola ganhou um sentido político-social e formativo dilatado com a valorização da cultura afrobrasileira e indígena, dos conhecimentos humanizadores como a Filosofia e a Arte, da educação integral, da inclusão de Pessoas com Deficiência, das questões ambientais e, sobremaneira, com a criação do Plano Nacional de Educação (PNE), em 2014, com vigência por uma década. A Pedagogia do Direito a estar na Escola significa, assim, o esforço democrático de universalizar o acesso à educação pública de qualidade, garantindo que toda pessoa aprenda, ou seja, acesse o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, em forma de conteúdo, arte e cidadania, na escola (cf. NUNES, 2020). Recuperando a premissa constitucional de 1988 da educação para o pleno desenvolvimento da pessoa (cf. BRASIL, 2023, p. 173), tal pedagogia reconstrói o valor social da escola e da vivência intersubjetiva escolar que foi usurpado pela meritocracia e privatismo burgueses. Nesse sentido, ela concorda com a proposta habermasiana de reconstrução do tecido social, de fortalecimento da esfera pública como espaço para a formação da opinião coletiva em torno de políticas de educação em direitos humanos, e de potencialização das instâncias que atribuem sentido ao mundo da vida, dentre as quais se destaca a escola.

O progresso alcançado pelo empenho das tendências pedagógicas brasileiras apresentadas neste subtópico em defender e garantir o direito à educação foi interrompido pela ascensão de Michel Temer ao poder (2016-2018), após o *impeachment* de Dilma, e pela eleição que colocou Jair Messias Bolsonaro no cargo de presidente da República (2019-2022). As medidas adotadas pelos recentes (des)governos cimentaram a deserção do Estado em relação às urgências sociais, especialmente no que respeita ao direito à educação: congelamento dos investimentos na área da educação; boicote às instâncias ligadas à educação, tais como o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas

⁵⁴ Dentre as principais disposições que embasam a Pedagogia do Direito a Estar na Escola, encontram-se: a) a Emenda Constitucional 59/2009, que ampliou a obrigatoriedade da escola de 07 a 14 anos para 4 a 17 anos; b) a lei 11.738/2008, que criou o Piso Nacional Docente; c) a ampliação do FUNDEF para FUNDEB; d) a democratização do ensino superior; e) a revitalização da educação profissional através do PRONATEC (lei 12.513/2011); f) a aprovação de 10% do PIB para a educação no país por meio da lei 13.005/2014; g) a destinação de 75% dos recursos conseguidos com a exploração do Pré-Sal para a educação, com a criação da lei 12.351/2010 (cf. NUNES, 2021, pp. 29-30).

Educacionais Anísio Teixeira (INEP); proposição de uma Base Comum Curricular de cunho neotecnista; reforma do Ensino Médio; ataques à autonomia da universidade pública; criação de escolas militares; tentativa de implantação do *homeschooling*; negligência frente aos impactos pandêmicos na educação; abandono das políticas públicas em torno dos direitos humanos, seja o PNEDH ou o PNDH-3; entre outros.

Apesar deste cenário catastrófico, as três pedagogias, anteriormente descritas, desenham a trajetória histórica recente da frágil democracia brasileira na busca por garantir a educação como direito: sendo um ato político de conscientização (Pedagogia da Libertação) para a resistência e a transformação social (Pedagogia Histórico-Crítica) através da escola como local de formação humana integral (Pedagogia do Direito a estar na Escola), o direito à educação é o umbral a ser transpassado rumo à era dos direitos humanos no país. Recuperar as tendências pedagógicas que se coadunam com o projeto de uma educação em direitos humanos, defendendo a própria educação como direito, é restaurar os fundamentos teórico-práticos que validam a utopia de uma vida mais digna, de uma sociedade mais justa e de país mais humano para todos através da educação. A partir da garantia histórica desse direito, que volta às pautas do poder público e da sociedade como um todo após o hiato promovido pelo fascismo à brasileira, é possível ressignificar o conteúdo do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e recuperar sua pertinência e atualidade à luz dos esperançares habermasianos.

3.2.2 Redescoberta do PNEDH a partir de Habermas

Na dramática conjuntura política do Brasil, em que a união da sociedade e a reconstrução da esfera pública, esfaceladas pelo vírus biológico da Covid-19 e pelo vírus ideológico da extrema-direita, tornaram-se demandas urgentes, as intuições filosóficas e éticas de Habermas mostram-se tão atuais quanto pertinentes. Neste momento histórico, no qual o Estado brasileiro deve resgatar o seu compromisso com a democracia e, conseqüentemente, com a efetivação dos direitos humanos, a redescoberta do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), tendo como pressuposto a garantia da “educação como direito humano essencial” (BRASIL, 2007, p. 11) e como óculos os esperançares pedagógico-habermasianos anunciados ao longo desta pesquisa, inaugura uma nova ordem social em que as relações dialógicas e simétricas do mundo da vida substituem as relações monológicas e predatórias do sistema. Resultado de um longo processo comunicativo envolvendo atores sociais e agentes institucionais desde 2003, liderado pelo Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), a versão final do PNEDH foi publicada, em 2006, como “projeto

de sociedade baseada nos princípios da democracia, cidadania e justiça social, [...] reforçando um instrumento de construção de uma cultura de direitos humanos” (BRASIL, 2007, p. 13).

A oficialização do PNEDH, reforçada pelas diretrizes⁵⁵ presentes na última versão do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3) e pelos documentos internacionais sobre direitos humanos, traduziu o compromisso legal do Estado brasileiro com a consolidação de uma política pública educacional capaz de construir uma cultura dos direitos humanos no país. Diagnosticando um descompasso entre os avanços jurídico-institucionais sobre os direitos e suas reais efetivações, o documento realça que educar em direitos humanos se tornou uma pauta global, pois trata-se de uma “tarefa indispensável para a defesa, o respeito, a promoção e a valorização desses direitos” (BRASIL, 2007, p. 22). O Brasil, no movimento de consagração do Estado Democrático de Direito, a partir da década de 1980, “consolidou espaços de participação da sociedade civil organizada na formulação de propostas e diretrizes de políticas públicas” (BRASIL, 2007, p. 23), comprovando, na concordância com as intuições de Habermas, que a democracia, horizontalmente construída e intersubjetivamente dinamizada, é o palco para o reconhecimento e a concretização dos direitos individuais e sociais necessários à dignidade humana.

“Compreendida como um direito em si mesmo e um meio indispensável para o acesso a outros direitos” (BRASIL, 2007, p. 25), a educação humanizadora, voltada para a promoção da pessoa humana e preocupada com a formação integral de cada sujeito, é uma das instâncias do mundo da vida responsável por criar, através de interações comunicativas, livres de coação e solidárias, a cultura de direitos humanos no país. Sendo assim, os principais objetivos do PNEDH (cf. BRASIL, 2007, p. 26) concordam com a filosofia de Habermas ao propor o fortalecimento do Estado Democrático de Direito (reconstrução da esfera pública pela ação comunicativa), a formação de uma sociedade justa (rompimento da colonização sistêmica sobre o mundo da vida), a ação conjunta do poder público e da sociedade civil (ampliação dos interesses comunitários), o compromisso internacional com a educação em direitos humanos (irrupção de uma perspectiva ético-política pós-nacional), a transversalidade do tema

⁵⁵ Dentre as principais diretrizes do PNDH-3 referentes à educação e cultura em direitos humanos, encontram-se: a) a diretriz 18 que prevê a “efetivação das diretrizes e princípios da política nacional de educação em Direitos Humanos para fortalecer uma cultura de direitos” (BRASIL, 2009, p. 151); b) a diretriz 19 que incentiva o “fortalecimento dos princípios da democracia e dos Direitos Humanos nos sistemas de educação básica, nas instituições de ensino superior e nas instituições formadoras” (BRASIL, 2009, p. 154); c) a diretriz 20 que assegura o “reconhecimento da educação não formal como espaço de defesa dos Direitos Humanos” (BRASIL, 2009, p. 159); d) a diretriz 21 que contempla a “promoção da Educação em Direitos Humanos no serviço público” (BRASIL, 2009, p. 162); e e) a diretriz 22 que garante o “direito à comunicação democrática e ao acesso à informação para a consolidação de uma cultura em Direitos Humanos” (BRASIL, 2009, p. 164).

(metodologia multidisciplinar da Teoria Crítica) e a acessibilidade das ações a pessoas com deficiência (inclusão do outro).

Em linhas gerais, o documento prevê a criação de uma rede colaborativa de órgãos e programas educacionais para a elaboração das leis referentes aos direitos humanos, reforçando o protagonismo da coletividade democrática, comunicativamente organizada e solidariamente disposta, na positivação das normas para uma sociedade justa e igualitária. Os direitos humanos, portanto, solidificam-se como construções de uma comunidade por meio das parcerias e interações que os sujeitos e instituições estabelecem, na forma de diálogo, dentro dela. Ao tratar dos diferentes níveis da educação formal, sem ignorar que a educação em direitos humanos também ocorre nos espaços pedagógicos informais, como a família, a comunidade civil e religiosa etc., o documento apresenta princípios e sugere ações que viabilizam o ato de educar em direitos humanos e refletem os esperanças de Habermas.

No que respeita ao nível básico, a proposta é uma educação voltada para o exercício da cidadania na qual o conhecimento construído comunitariamente seja problematizado em função da democratização da sociedade (cf. BRASIL, 2007, p. 31). Trata-se de um projeto educacional emancipatório e humanizador, como sugere a pedagogia decorrente do agir comunicativo, na medida em que reconhece a escola como local da construção coletiva de uma nova ideia de mundo, do compartilhamento de novos valores, da valorização da diversidade e da formação de novos sujeitos através do fomento da consciência social crítica (cf. BRASIL, 2007, p. 32).

Dentre os vários princípios norteadores da educação em direitos humanos no nível básico, vale ressaltar aqueles que dialogam explicitamente com a proposta da Teoria do Agir Comunicativo: “a educação em direitos humanos, por seu *caráter coletivo, democrático e participativo*, deve ocorrer em espaços [de fala] marcados pelo *entendimento mútuo*, respeito e responsabilidade” [grifos nossos] (BRASIL, 2007, p. 32); e “a prática escolar deve ser orientada para a educação em direitos humanos, assegurando o seu caráter transversal e a *relação dialógica* entre os diversos atores sociais” [grifo nosso] (BRASIL, 2007, p. 32). No campo das ações programáticas para a Educação Básica, o PNEDH reverbera o pensamento habermasiano ao sugerir a adoção de uma prática pedagógica democrática e participativa (através da organização de conselhos, grêmios, associações, grupos de trabalho etc.), em que os atores escolares sejam envolvidos em dinâmicas dialógicas que lhes permitam o desenvolvimento de uma visão crítica em torno da violação dos direitos humanos e o consenso para ações construtoras de uma cultura de paz e cidadania (cf. BRASIL, 2007, pp. 33-35).

Já no nível da Educação Superior, a universidade é compreendida como uma instituição social que, ao irradiar conhecimentos e novas práticas, deve trabalhar para a formação de um

pensamento crítico e autônomo em função das transformações históricas necessárias ao descortinamento da era dos direitos humanos. Mediante a colonização sistêmica do mundo da vida, que põe em risco a dignidade humana em detrimento do lucro e do poder, as instituições de nível superior, atuando na graduação ou na pós-graduação, “precisam responder a esse cenário, contribuindo não só com a sua capacidade crítica, mas também com uma postura democratizante e emancipadora que sirva de parâmetro para toda a sociedade” (BRASIL, 2007, p. 37).

Isso ocorre na prática, por exemplo, através da criação de disciplinas e linhas de pesquisa voltadas para o tema da educação em direitos humanos (cf. BRASIL, 2007, p. 38); e, nesse sentido, o Grupo de Estudos e Pesquisas Paideia, institucionalizado em 1999 pelo Departamento de Filosofia e História da Educação da FE/UNICAMP, concretiza a proposta do PNEDH ao reunir estudos e projetos que articulam temas da Filosofia da Educação com a questão dos direitos humanos, a partir da criação, em 2019, da linha de pesquisa “Filosofia, Educação e Direitos Humanos”, à qual pertence este trabalho. Destaca-se entre os princípios e ações programáticas da educação em direitos humanos a nível superior, concordantes com os esperanças habermasianos, a prática pedagógica voltada “para a transformação da sociedade, com vistas à difusão de *valores democráticos* e republicanos, ao *fortalecimento da esfera pública* e à construção de *projetos coletivos*” [grifos nossos] (BRASIL, 2007, pp. 38-39).

No âmbito informal, a educação em direitos humanos se dá pela conscientização crítica e pela formulação coletiva de políticas públicas cujo escopo é o fortalecimento da cidadania democrática. O ensino não-formal, promovido por movimentos sociais, entidades civis e partidos políticos, ocorre quando os sujeitos são estimulados a “refletirem sobre as suas próprias condições de vida, os processos históricos em que estão inseridos e o papel que desempenham na sociedade contemporânea” (BRASIL, 2007, p. 43) para identificar a violação de seus direitos e lutar pela sua reparação. Sendo assim, a “leitura crítica da realidade local e contextual, da vivência pessoal e social, identificando e analisando aspectos e modos de ação para a transformação da sociedade” (BRASIL, 2007, p. 44) é um princípio da educação informal em direitos humanos que se alinha à teoria crítica de Habermas.

Ao apresentar os princípios e ações que cooperam para a concretização de uma pedagogia dos direitos humanos no país, o documento fala sobre a importância da educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança pública que trabalham para o fortalecimento do Estado Democrático de Direito e, conseqüentemente, para a ampliação dos espaços de cidadania (cf. BRASIL, 2007, pp. 47-52), apresentando, por fim, a relação entre educação em direitos humanos e mídia. Os meios de comunicação constituem “um espaço político, com

capacidade de construir opinião pública, formar consciências, influir nos comportamentos, valores, crenças e atitudes” (BRASIL, 2007, p. 53), e por isso devem ser dinamizados pelas premissas democráticas de emancipação e humanização. Afastada do reprodutivismo ideológico próprio da racionalidade estratégica, que reforça o modelo de sociedade capitalista, a mídia comprometida com a era dos direitos humanos ajuda na difusão de “conteúdos éticos e valores solidários que contribuem para processos pedagógicos libertadores, complementando a educação formal e não-formal” (BRASIL, 2007, p. 53).

Como se nota, o PNEDH é uma política de Estado, criada a partir da ideia de proteção aos direitos humanos como ação de uma comunidade organizada, e uma prática para o fortalecimento da democracia que, embora seja garantida pela Constituição de 1988, precisa existir na prática enquanto igualdade econômico-social. Recuperar este documento à luz dos esperanças de Habermas, no atual cenário político-social de reversão da tragédia histórica causada pelo Coronavírus e potencializada pelo bolsonarismo, que assumiu a violação dos direitos humanos como uma agenda governamental, é continuar a luta que retoma o projeto iluminista de uma sociedade emancipada e “que resgata nosso país de seu passado escravista, subalterno, elitista e excludente, no rumo da construção de uma sociedade crescentemente assentada nos grandes ideais humanos da liberdade, da igualdade e da fraternidade” (BRASIL, 2009, p. 14). A educação, segundo o modelo ético-filosófico habermasiano, comprometida com a edificação da era dos direitos humanos contra o enraizamento cada vez maior da época do capital e finalmente assegurada como um direito fundamental inalienável, humanizará o homem e sua sociedade num movimento revolucionário que fará surgir um mundo de paz, justiça, solidariedade, respeito e cuidado para todas as gentes e para o planeta.

CONCLUSÃO

*Deixai que o hoje abrace o passado com
lembrança e o futuro com esperança.*

Khalil Gibran.

A educação, segundo a Teoria Crítica de Frankfurt, que surgiu como uma resposta às atrocidades produzidas pela globalização no período pós-guerra, deve trabalhar para impedir que Auschwitz, símbolo máximo da crueldade arquitetada pelo capitalismo tardio, repita-se (cf. ADORNO, 1995, p. 119). Como nunca, a educação crítica, de caráter emancipatório e humanizador, é necessária para inibir o desenvolvimento de realidades socioculturais tão nefastas quanto aquelas vividas em Auschwitz. No momento em que se agrava a situação humanitária na Síria⁵⁶, com quase 7 milhões de pessoas deslocadas internamente; em que o número de civis ucranianos mortos na guerra contra a Rússia chega a 10 mil pessoas⁵⁷; em que 21 milhões de brasileiros passam fome e 70,3 vivem em insegurança alimentar, segundo dados do relatório “O estado de segurança alimentar e nutrição no mundo”⁵⁸, da Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO); em que uma mulher é morta no Brasil a cada seis horas, segundo dados do Monitor da Violência⁵⁹ - isso para citar apenas algumas realidades, a educação deve ser uma ferramenta político-social de luta para que a barbárie não se reproduza e se naturalize como tem acontecido.

O crescimento de cenários que usurpam a dignidade humana, multiplicando mundo afora aquela fisionomia de destruição e morte existente em Auschwitz e combatida pelos pensadores frankfurtianos, reclama o surgimento de uma educação comprometida com os direitos fundamentais inalienáveis. A proposta de construir uma pedagogia dos direitos humanos, segundo a Teoria do Agir Comunicativo de Habermas, é atual na medida em que recorre à matriz epistemológica da Teoria Crítica para produzir uma educação contra-

⁵⁶ Cf. ONU. **Situação humanitária na Síria segue se agravando**. ONU news, 2023. Disponível em: <<https://news.un.org/pt/story/2023/06/1816812>>. Acesso em: 18. jul. 2023.

⁵⁷ Cf. Agência Brasil. **Guerra já matou 9 mil civis ucranianos, revela relatório da ONU**. Jornal Extra, 2023: Disponível em: <<https://ojornalextra.com.br/noticias/politica/2023/07/93193-guerra-ja-matou-9-mil-civis-ucranianos-revela-relatorio-da-onu>>. Acesso em: 18. jul. 2023.

⁵⁸ Cf. ONU. Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO). **The state of food security and nutrition in the world**. 2023. Disponível em: <<https://www.fao.org/3/cc3017en/cc3017en.pdf>>. Acesso em: 18. jul. 2023.

⁵⁹ Cf. G1. **Feminicídio no Brasil**. G1; Núcleo de Estudos da Violência da USP; Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023. Disponível em: <<https://g1.globo.com/monitor-da-violencia/noticia/2023/03/08>>. Acesso em: 18. jul. 2023.

hegemônica, histórico-materialista e utópica, interessada em desenvolver no ser humano a consciência sobre a servidão que o sistema lhe impõe e a força para a reconstrução do mundo da vida. Trata-se, como se mostrou ao longo desta pesquisa, de uma educação emancipatória e humanizadora que, balizada pelos princípios da filosofia da linguagem e ética do discurso habermasianas, critica a racionalidade e a sociedade modernas a fim de subverter a lógica de dominação dos interesses privados e estratégicos sobre as demandas comunitárias e comunicativas.

A educação em direitos humanos, que se tornou recentemente, mais do que uma pauta global, uma urgência para cada sujeito e comunidade que anseia por dignidade em meio ao turbilhão de barbáries econômicas, políticas, sociais e ambientais que ameaça a vida humana e planetária, é o caminho para preservar na memória a tragédia de Auschwitz, como um episódio a não ser repetido, e conservar nas mãos a gana para construir um mundo fundamentado na justiça econômico-social. Enquanto via de conscientização e de práxis revolucionária, a educação libertadora é potencializada quando se abre a referenciais epistemológicos da envergadura teórica e da intencionalidade prática de Habermas. Ao mesmo tempo em que constrói um rigoroso diagnóstico da realidade, identificando um quadro patológico de dominação do mundo da vida pelo sistema, o filósofo levanta hipóteses comunicativas de reconstrução da esfera pública por meio da reabilitação da democracia discursiva, da intersubjetividade, da solidariedade, da igualdade de fala, do debate disputado e aberto, enfim, do consenso mínimo e provisório sobre o que é válido e factível para uma vida boa em sociedade.

A partir do objeto investigado, a educação transversalizada pela temática dos direitos humanos, e da perspectiva metodológica adotada, a Teoria do Agir Comunicativo de Habermas, evidenciou-se que a tendência individualista de competição e êxito pessoal sustentada pelo agir estratégico do Estado neoliberal não é capaz de garantir os direitos fundamentais. No capitalismo tardio, a política e a economia se tornaram predadoras dos direitos verdadeiramente humanos em função dos interesses do poder estatal e do mercado, operando como garantidoras dos direitos e liberdades individuais. Porém, como os direitos humanos não tem a ver somente com o sujeito, mas, sobretudo, com a coletividade, canonizando-se como direitos civis, econômicos, políticos e culturais, eles são filhos da democracia, entendida como um constante diálogo social que ocorre historicamente no espaço político regido pela igualdade, pelo respeito, pela tolerância, pela cooperação e pela empatia. Desse modo, como os direitos humanos não são princípios inatos ao homem e ao Estado, eles devem ser construídos por uma comunidade

de fala real a partir de uma perspectiva comunicativa, cujo objetivo é o entendimento mútuo e a solidariedade coletiva.

A educação progressista, dessa forma, auxilia como uma das mais importantes instâncias do mundo da vida na construção do consenso democrático, sob o espírito universal de uma ética solidária do discurso, que elabora, defende e promove os direitos fundamentais do ser humano. Filha da democracia, tanto quanto os direitos que ajuda a produzir e articular, a pedagogia emancipatória e humanizadora que se encontra nas entrelinhas da filosofia e da ética comunicativas de Habermas, colaborando para levar a termo o projeto de modernidade inaugurado pela razão esclarecida e interrompido pela razão tecnocrática, representa para a humanidade uma possibilidade de abandonar a época do capital e inaugurar a era dos direitos humanos. Como se mostrou ao longo dos três capítulos que compõem este trabalho, a educação, para realizar essa travessia subversiva por meio da qual os princípios do mundo da vida orientarão os subsistemas da economia e da política, deve dinamizar-se segundo procedimentos e práticas discursivas. Uma proposta pedagógica comunicativa, centrada na transformação das ações instrumentalizadoras em debates públicos racionalmente argumentados e livres de dominação, reforçará as bases comunitárias da ética dos direitos humanos e cerceará os mecanismos sistêmicos que insistem em prolongar no espaço e no tempo as feridas abertas por Auschwitz.

As reflexões desenvolvidas nesta pesquisa apontam que não há um futuro a ser perseguido pela educação, que deve, na verdade, construir aquilo que ela deseja como projeto de ser humano e de sociedade. Tal processo de construção do futuro ocorre na esfera pública que, embora tenha sido descaracterizada pela globalização e fragilizada pela individualização acelerada pela pandemia da Covid-19, encontra no diálogo aberto e poroso, qualificado e inclusivo a prerrogativa para educar em direitos humanos e defender políticas educacionais em direitos humanos. De igual modo, as muitas vozes que se interlocucionam no mundo da vida, especialmente na educação, criando uma trama discursiva responsável por problematizar a violação da dignidade humana e da justiça social pelo capitalismo, são responsáveis por empregar as mãos no trabalho concreto de criação da era dos direitos humanos. É no exercício consciente da cidadania, para a qual a educação emancipatória e humanizadora de Habermas, assegurada como direito pela própria evolução democrática da sociedade, colabora ao fomentar atitudes dialógicas e solidárias, que os direitos humanos reinventarão o mundo da vida.

Quando a educação não mais estabelecer como meta o sucesso individual de seus atores, reproduzindo na modernidade cultural as estruturas de poder da modernização societária, mas vislumbrar como objetivo o bem comum, trabalhando para a universalização do direito a

aprender com qualidade e na escola, saber-se-á que a era dos direitos humanos começou. Quando a educação ampliar na sociedade os espaços de livre debate, de intercâmbio de ideias, de adoção coletiva de valores, de diversidade de opiniões e de mútua cooperação, reconhecer-se-á que a época do capital chegou ao fim. Quando a educação promover a utopia de libertação do mundo da vida das artimanhas sistêmicas por meio de um *ethos* solidário, descobrir-se-á que a dominação e a exclusão não são as palavras definitivas no discurso da história, mas que o debate está em curso e a igualdade ainda tem o que dizer. Porém, se nada disso se sabe, reconhece ou descobre com clareza, se a fome ainda mata, o racismo inibe, o machismo subjuga, o preconceito extermina, a corrupção usurpa, a indiferença concorda, numa palavra, se Auschwitz se repete, então significa que a construção da educação emancipatória e humanizadora continua, seja na academia e/ou no chão da escola, para que os direitos humanos signifiquem, de fato, “a coexistência com igualdade de direitos de diferentes comunidade étnicas, grupos linguísticos, confissões religiosas e formas de vida” (HABERMAS, 2002, p. 166).

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor Wiesengrund. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. Teoria da semicultura. **Revista Quadrimestral de Ciência da Educação**, Campinas, ano 17, n. 56, dez. 1996.

ADORNO, Theodor Wiesengrund.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

AMARAL, Manoel Francisco. **Pedagogia das competências e ensino de filosofia**: um estudo da proposta curricular do estado de São Paulo a partir da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2016.

ARAGÃO, Lucia Maria de Carvalho. **Razão comunicativa e teoria social em Jürgen Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

ASSOUN, Paul-Laurent. **A Escola de Frankfurt**. Trad. Elena Cardoso. São Paulo: Ática, 1991.

BAUMGARTEN, Maíra. Habermas e a emancipação: rumo à democracia discursiva? **Cadernos de Sociologia**, Porto Alegre, n. 10, pp. 137-178, 1998.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na época da sua reprodução mecanizada**. Amadora (Portugal): Escola Superior de Teatro e Cinema, 2010.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOLZAN, José. **Habermas**: razão e racionalização. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

BOUFLEUER, José Pedro. **Pedagogia da ação comunicativa**: uma leitura de Habermas. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1997.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>>. Acesso em: 09. out. 2023.

_____. Secretaria de Comunicação Social e Ministério da Justiça. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-1)**. Brasília: Secretaria de Comunicação Social e Ministério da Justiça, 1996. Disponível em: < <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/programa-nacional-de-direitos-humanos-1996.pdf>>. Acesso em: 09. out. 2023.

_____. Secretaria de Estado dos Direitos Humanos e Ministério da Justiça. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-2)**. Brasília: Secretaria de Estado dos Direitos Humanos e

Ministério da Justiça, 2002. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/pp/edh/pndh_2_integral.pdf>. Acesso em: 09. out. 2023.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2009. Disponível em: <<https://www.mpma.mp.br/arquivos/CAOPDH/PNDH-3.pdf>>. Acesso em: 09. out. 2023.

_____. Supremo Tribunal Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 2023. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 09. out. 2023.

BUCCI, Eugênio. **A Superindústria do imaginário: como o capital transformou o olhar em trabalho e se apropriou de tudo que é visível**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

CASTRO, Ramón Peña. Crítica da globalização como ideologia economicista do capitalismo total. In: PUCCI, Bruno; LASTÓRIA, Luiz A. Calmon Nabuco; COSTA, Belarmino César Guimarães da. **Teoria Crítica, ética e educação**. Piracicaba/Campinas: Fapesp/Autores Associados/Unimep, 2001.

CHARLOT, Bernard. **Educação ou barbárie? Uma escolha para a sociedade contemporânea**. São Paulo: Cortez, 2020.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2003. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4977109/mod_resource/content/1/A_afirmacao_historica_dos_direitos_human%20%281%29.pdf>. Acesso em: 08. jun. 2023.

CONSTITUIÇÃO POLÍTICA DOS ESTADO UNIDOS MEXICANOS. 1917. Disponível em: <<https://observatorio-legislativocele.com/pt/Constitui%C3%A7%C3%A3o-Pol%C3%ADtica-dos-Estados-Unidos-Mexicanos/>>. Acesso em: 09. out. 2023.

DEBESSE, Maurice; MIALARET, Gaston. **Tratado das Ciências Pedagógicas**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1974.

DEMO, Pedro. **Solidariedade como efeito de poder**. São Paulo: Cortez/IPF, 2002.

DUTRA, Delamar José Volpato. **Razão e consenso: uma introdução ao pensamento de Habermas**. Pelotas: Editora Universitária UFPEL, 1993.

ESTÊVÃO, Carlos. Democracia, Direitos Humanos e Educação: para uma perspectiva crítica de educação para os direitos humanos. **Revista Lusófona de Educação**, n. 17, pp. 11-30, 2011.

FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAG, Bárbara. **A Teoria Crítica: ontem e hoje**. 5. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

_____. Habermas e a teoria da modernidade. **Cad. CRH**, Salvador, n. 22, pp. 138-163, jan-jun. 1995.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.

FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

GIANNOTTI, José Arthur. **Trabalho e reflexão: ensaios para uma dialética da sociabilidade**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

GOERGEN, Pedro (Org.). A crítica da modernidade e a educação. **Pro-posições**, Campinas, v. 7, n. 2 (20), pp. 5-28, jul. 1996.

_____. Educação e Diálogo. In: GOERGEN, Pedro Laudinor (Org.). **Educação e diálogo**. Maringá: Eduem, 2010.

_____. Ética e educação: o que pode a escola? In: LOMBARDI, José Claudinei; GOERGEN, Pedro Laudinor (Orgs.). **Ética e educação: reflexões filosóficas e históricas**. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, 2005.

_____. **Pós-modernidade ética e educação: polêmicas do nosso tempo**. Campinas: Editora Autores Associados, 2001.

GOMES, Luiz Roberto. Agir comunicativo, Diálogo e Educação. In: GOERGEN, Pedro Laudinor (Org.). **Educação e diálogo**. Maringá: Eduem, 2010.

_____. **Educação e consenso em Habermas**. Campinas: Editora Alínea, 2007.

HABERMAS, Jürgen. **A constelação pós-nacional: ensaios políticos**. Trad. Márcio Seligmann-Silva. São Paulo, Littera Mundi, 2001.

_____. **A crise de legitimação no capitalismo tardio**. Trad. Vamireh Chacon. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1980.

_____. **A inclusão do outro: estudo de teoria política**. Trad. George Sperber e Paulo Astor Soethe. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. **A nova obscuridade: pequenos escritos políticos V**. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

_____. **Comentários à ética do discurso**. Trad. Gilda Lopes Encarnação. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

_____. **Conhecimento e interesse**. Trad. José N. Heck. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987a.

_____. **Consciência moral e agir comunicativo.** Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

_____. **Direito e democracia, 1:** entre facticidade e validade. Trad. Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997a.

_____. **Direito e democracia, 2:** entre facticidade e validade. Trad. Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997b.

_____. Modernidade - um projeto inacabado. In: ARANTES, Otília Beatriz Fiori; ARANTES, Paulo Eduardo. **Um ponto cego no projeto moderno de Jürgen Habermas:** arquitetura e dimensão estética depois das vanguardas. São Paulo: Brasiliense, 1992.

_____. **Mudança estrutural da esfera pública:** investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003

_____. **O discurso filosófico da modernidade.** Trad. Luiz Sérgio Repa. Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Passado como futuro.** Trad. Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.

_____. **Pensamento pós-metafísico:** estudos filosóficos. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

_____. **Sobre a constituição da Europa:** um ensaio. Trad. Denilson Luis Werle, Luiz Rapa e Rúrion Melo. São Paulo: Ed. Unesp, 2012a.

_____. **Técnica e ciência como ideologia.** Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1987b.

_____. **Teoria do agir comunicativo, 1:** racionalidade da ação e racionalização social. Trad. Paulo Astor Soethe. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012b.

_____. **Teoria do agir comunicativo, 2:** sobre a crítica da razão funcionalista. Trad. Flávio Beno Siebeneichler. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012c.

_____. **Textos y contextos.** Trad. Manuel Jiménez Redondo. Barcelona: Editorial Ariel, S.A., 1996

HAMMES, Lúcio Jorge; ZITKOSKI, Jaime José; HAMMES, Itamar Luís. Perspectivas interdisciplinares na Educação a partir de Habermas, Freire e Santos. **Revista FAEEBA**, Salvador, v. 29, n. 60, pp. 268-286, 2020.

HERRERO, Francisco Xavier. J. Habermas: Teoria Crítica da Sociedade. **Síntese**, Belo Horizonte, v. 6, n. 15, pp. 11-36, set. 1979.

HORKHEIMER, Max. **Crítica de la razón instrumental.** Trad. V. A. Murena; D. J. Vogelmann. Buenos Aires: Sur, 1973.

_____. **Teoria crítica I.** Trad. Hilde Cohn. São Paulo: Perspectiva, 1990.

_____. **Teoria tradicional e teoria crítica.** Trad. José Lino Grünnewald. São Paulo: Abril Cultural, 1980. [Os Pensadores].

HONNETH, Axel. Teoria crítica. In: GIDDENS, Anthony; TURNER, Jonathan (Orgs.). **Teoria social hoje.** São Paulo: UNESP, 1999.

INGRAM, David. **Habermas e a dialética da razão.** Trad. Sérgio Bath. Brasília: UnB, 1994.

KINCHELOE, Joe Lyons; McLAREN, Peter. Repensando a Teoria crítica e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.) **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

KORSCH, Karl. **Marxismo e filosofia.** Trad. José Paulo Netto. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.

LEITÃO, Christiane do Vale. Uma visão histórica da Escola de Frankfurt e de sua Teoria Crítica. **Dissertar**, Rio de Janeiro v. 1, n. 24 e 25, pp. 97-104, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seara. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2012.

LOHMANN, Georg. As definições teóricas de direitos humanos de Jürgen Habermas: o princípio legal e as correções morais. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 36, pp. 87-102, 2013.

LOMBARDI, José C.; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís. **Capitalismo, trabalho e educação.** Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social I.** São Paulo: Boitempo, 2012.

_____. **Para uma ontologia do ser social II.** São Paulo: Boitempo, 2013.

MCCARTHY, Thomas. **La Teoría Crítica de Jürgen Habermas.** Madrid: Tecnos, 1995.

MARTINI, Rosa Maria. Habermas e a pós-modernidade. **Veritas**, Porto Alegre, v. 41, n. 162, pp. 307-312, jun. 1996.

MARX, Karl. **A ideologia alemã.** Trad. Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos.** Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. **O Capital:** crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural Ltda., 1996.

MATOS, Olgária Chain Feres. **A escola de Frankfurt:** luzes e sombras do iluminismo. São Paulo: Moderna, 1993.

_____. Dialética do Iluminismo: mito iluminado e iluminismo mitológico. **Hypnos**, n. 4, pp. 28-36, 1998.

MELO, Rúrion Soares. Autonomia, justiça e democracia. **Novos estudos**, São Paulo, n. 88, pp. 207-215, dez. 2010.

MENEZES, Antônio Basílio Novaes Thomaz de. **Habermas e a modernidade**: uma “metacrítica da razão instrumental”. Natal, EDUFRN, 2008.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo: 2008.

MORROW, Raymond Allen; TORRES, Carlos Alberto. Jürgen Habermas, Paulo Freire e a pedagogia crítica. **Educação, Sociedade & Culturas**. Porto, n. 10, pp. 123-155, 1998.

MÜHL, Eldon Henrique. **Habermas e a educação**: ação pedagógica como agir comunicativo. 2. ed. Curitiba: Editora CRV, 2020.

_____. Habermas e a educação: racionalidade comunicativa, diagnóstico crítico e emancipação. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, pp. 1035-1050, out-dez. 2011.

_____. Modernidade, racionalidade e educação: a reconstrução da Teoria Crítica por Habermas. In: PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio Álvaro Soares; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton (Orgs.) **A educação danificada**: contribuições à teoria crítica da educação. Rio de Janeiro/São Carlos: Vozes/UFSCar, 1997.

NOBRE, Marcos. **A Teoria Crítica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

_____. Luta por reconhecimento: Axel Honneth e a Teoria Crítica. In: HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Ed. 34, 2003.

NUNES, César. Estado, economia e educação no Brasil: matrizes histórico-políticas dos projetos atuais em disputa, a Pedagogia das Competência e Habilidades *versus* a Pedagogia do Direito à Educação e dos Direitos de Aprendizagem. **Revista Exitus**, Santarém, v. 11, pp. 01-39. 2021.

_____. O Direito à Educação e a Educação como Direito: passos e descompassos da política educacional brasileira no limiar do terceiro milênio. In: NUNES, César; POLLI, José Renato (Orgs.). **Educação, Humanização e Cidadania**: fundamentos éticos e práticas políticas para uma pedagogia humanizadora. Jundiaí: In House/ Brasília, 2020.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de Oliveira. **A filosofia na crise da modernidade**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1995.

_____. **Para além da fragmentação**: pressupostos e objeções da racionalidade dialética contemporânea. São Paulo: Loyola, 2002.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 1948. Disponível: <<https://www.ohchr.org/en/human-rights/universaldeclaration/translations/portuguese?LangID=por>>. Acesso em: 09. out. 2023.

PALANCA, Nelson. Globalização: a difícil fuga do mundo administrado. In: PUCCI, Bruno; LASTÓRIA, Luiz A. Calmon Nabuco; COSTA, Belarmino César Guimarães da. **Teoria Crítica, ética e educação**. Piracicaba/Campinas: Fapesp/Autores Associados/Unimep, 2001.

PINTO, Fernando Cabral. **Leituras de Habermas: modernidade e emancipação**. Coimbra: Fora do texto, 1992.

PINZANI, Alessandro. **Habermas: introdução**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

POLLI, José Renato. Educação e direitos humanos a partir de Jürgen Habermas e Paulo Freire: diálogo e universalização de princípios éticos. In: NUNES, César Augusto Ribeiro; POLLI, José Renato (Orgs.). **Educação e direitos humanos: uma perspectiva crítica**. Jundiaí: Edições Brasil/Fibra/Brasília, 2019.

_____. **Ética do discurso e ética universal do ser humano: convergências entre Jürgen Habermas e Paulo Freire**. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

_____. Ética e educação humanizadora a partir de Paulo Freire e Jürgen Habermas. In: NUNES, César; POLLI, José Renato (Orgs.). **Educação, Humanização e Cidadania: fundamentos éticos e práticas políticas para uma pedagogia humanizadora**. Jundiaí: In House/Brasília, 2020.

PRESTES, Nadja Mara Hermann. **educação e racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

_____. O polêmico debate da educação na contemporaneidade: a contribuição habermasiana. In: PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio Álvaro Soares; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton (Orgs.) **A educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação**. Rio de Janeiro/São Carlos: Vozes/UFSCar, 1997.

PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio Álvaro Soares; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton (Orgs.) **A educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação**. Rio de Janeiro/São Carlos: Vozes/UFSCar, 1997.

PUCCI, Bruno. A teoria da semicultura e suas contribuições para a teoria crítica da educação. In: PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio Álvaro Soares; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton (Orgs.) **A educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação**. Rio de Janeiro/São Carlos: Vozes/UFSCar, 1997.

_____. O gigante da globalização e as fundas das *minima moralia*. In: PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio Álvaro Soares; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton (Orgs.) **A educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação**. Rio de Janeiro/São Carlos: Vozes/UFSCar, 1997.

RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. Reflexões sobre a educação danificada. In: PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio Álvaro Soares; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton (Orgs.) **A educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação**. Rio de Janeiro/São Carlos: Vozes/UFSCar, 1997.

RAUBER, Jaime José. **O problema da universalização da ética**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

REPA, Luiz Sérgio. **A transformação da filosofia em Jürgen Habermas: os papéis de reconstrução, interpretação e crítica**. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

RIBEIRO, Luís Távora Furtado. A teoria crítica, a escola de Frankfurt e a educação. In: RIBEIRO, Luís Távora Furtado; RIBEIRO, Marco Aurélio de Patrício. **Temas educacionais: uma coletânea de artigos**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

RIVIERA, Francisco Javier Uribe. **Agir comunicativo e planejamento social: uma crítica ao enfoque estratégico**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1995.

RODRIGUES, João Paulo. O projeto da modernidade segundo Habermas. **Griot – Revista de Filosofia**, Amargosa, v. 10, n. 2, pp. 189-204, dez. 2014.

ROONDON, Roberto. Os desafios da emancipação no atual momento da educação brasileira. In: PUCCI, Bruno; LASTÓRIA, Luiz A. Calmon Nabuco; COSTA, Belarmino César Guimarães da. **Teoria Crítica, ética e educação**. Piracicaba/Campinas: Fapesp/Autores Associados/Unimep, 2001.

RÜDIGER, Francisco. **Comunicação e Teoria Crítica da Sociedade**. Porto Alegre: PUCRS, 1999.

SADER, Emir. Prefácio. In: MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo: 2008.

SANTANA, José de Lira. **Educação e emancipação: a fundamentação do projeto empreendido por Jürgen Habermas a partir da ação comunicativa**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2009.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, pp. 152-165, jan./abr. 2007.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho D'água, 2002.

_____. O compromisso da educação com os direitos humanos. In: NUNES, César Augusto Ribeiro; POLLI, José Renato (Orgs.). **Educação e direitos humanos: uma perspectiva crítica**. Jundiaí: Edições Brasil/Fibra/ Brasília, 2019.

SLATER, Phil. **Origem e significado da Escola de Frankfurt: uma perspectiva marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1978.

TIBURI, Márcia. Adorno e a impossibilidade da ética. In: PUCCI, Bruno; LASTÓRIA, Luiz A. Calmon Nabuco; COSTA, Belarmino César Guimarães da. **Teoria Crítica, ética e educação**. Piracicaba/Campinas: Fapesp/Autores Associados/Unimep, 2001.

UNESCO. **Recomendação sobre a Educação para a Compreensão, a Cooperação e a Paz Internacionais, e a Educação relativa aos Direitos Humanos e às Liberdades Fundamentais**. Paris, 1974. Disponível em: <https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/recomunesco-educacao.pdf>. Acesso em: 09. out. 2023.

VÁSQUEZ, Adolfo Sanchez. **Ética**. Trad. João Dell'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

WEIMAR CONSTITUTION. Disponível em <http://www.zum.de/psm/weimar/weimar_vve.php>. Acesso em: 09. out. 2023.

XIBERRAS, Martine. **Les théories de l'exclusion**. Paris: Méridiens Klincksieck, 1993.

ZITKOSKI, Jaime José. Educação popular e emancipação social: convergências nas propostas de Freire e Habermas. **26ª Reunião da ANPED**, Poços de Caldas, out. 2003. Disponível em: <<http://26reuniao.anped.org.br/trabalhos/06tjaijz.pdf>>. Acesso em: 03 mai. 2023.