

## Capítulo I (preambular)

### A Educação de Adultos como Problematização

A expressão “Educação de Adultos” integra em si dois conceitos: o de ‘educação’ e o de ‘adulto’. O primeiro, ainda que possa diferir pela particularidade dos seus contextos, manifesta, em todas as suas definições, traços comuns: é um processo cujo propósito visa tanto o desenvolvimento e a competência intelectual dos educandos quanto o seu crescimento moral ou de formação do carácter. Esta última dimensão da educação tem ganho especial relevância num momento em que questões éticas e morais à escala global, decorrentes de um desenfreado e complexo desenvolvimento científico, técnico, e tecnológico emergem cada vez mais. Um tipo de educação que, contrariando os esforços dos que se dedicam a esta ciência, valoriza sobretudo a vertente instrutiva e do ‘saber *como*’, vem acrescentar matéria à discussão. Assim, apesar de nos considerarmos ilustrados, instruídos e civilizados, de progredirmos, de possuímos coisas, e máquinas, não conseguimos deixar de sentir um certo desconforto ao tomarmos consciência de que o poderio técnico e material não passa, realisticamente, de um aspecto que não tem o relevo que lhe

atribuímos. Importa, conseqüentemente, questionar o lado humano de todos estes avanços e indagar se uma sociedade moral, estética e ambientalmente degradada constituirá uma sociedade desenvolvida. Ou se a solidariedade, a igualdade e a liberdade efectivamente se concretizam.

Tudo isto coloca os indivíduos perante a exigência da escolha de uma concepção de vida que permita a superação da exploração, da dominação, da exclusão e da alienação. Foram certamente reflexões desta ordem que levaram a que, em Portugal, sobretudo a partir da década de setenta do século vinte e fundamentalmente no âmbito de um modelo de educação formal, a selecção de valores ou perspectivas de vida passasse a constituir um dos objectivos do ensino. Porém e no limite, esta escolha confinar-se-ia a um momento inicial da vida do educando, desta se afastando com a sua entrada na vida activa. Ora se, e como refere Fátima Barbosa, a educação é um processo nunca acabado, antes se vai realizando ao longo da vida<sup>1</sup>, parece-nos claro que a capacidade para construir concepções de vida ou seleccionar valores deverá ser um objectivo a estar presente em todas as fases e momentos do acto educativo. Este não se restringe ao espaço escolar, seja ele público ou privado, ou seja, à *educação formal*, cujos objectivos específicos dependem de uma directriz centralizada nos currículos, das estruturas hierárquicas determinadas a nível nacional e de órgãos fiscalizadores centralizados em ministérios, e onde os agentes do processo de construção do saber são os professores. O acto educativo

---

<sup>1</sup> Cf. Barbosa, Fátima, *A Educação de adultos – Uma visão crítica*, Estratégias Criativas, s/l, 2004, p. 172

alarga-se à educação *não formal* e à *informal*. A primeira, mais difundida do que a educação formal, sem necessidade da existência de programas sequenciais de ‘progressão’, pode variar no tempo de duração e pode ou não conceder certificação das aprendizagens. Engloba a aprendizagem de conteúdos que possibilitam o desenvolvimento de potencialidades, que capacitam os educandos a fazerem uma leitura do mundo e compreensão do que se passa à sua volta, ou seja, dá condições para o desenvolvimento de sentimentos de auto-valorização. Neste processo o agente de construção do saber é também aquele com quem interagimos.

A segunda, a educação informal, não é organizada e os conhecimentos são passados à prática a partir das rotinas, preceitos e experiências anteriores. Opera em ambientes espontâneos, no ‘mundo da vida’, orientando formas de pensar e de agir a partir do senso comum e os agentes educadores podem ser a família, os colegas de trabalho, os meios de comunicação de massa. Nela se reproduz em larga medida o que aprendemos e incorporamos também por via formal e não formal. Além disso e na medida em que todo acto educativo é intencional poderíamos mesmo dizer que toda a educação comporta um certo formalismo. Daí nos referirmos, mais frequentemente, neste nosso trabalho a estes dois últimos enquadramentos de aprendizagem.

Independentemente dos contextos em que se realiza, a busca de valores que possibilitem uma vivência melhor é, efectivamente, dada pela educação, sendo nesta que, como refere Manuel Patrício, o “homem se reconhece não apenas valioso e digno, mas aberto a indefinida e

superior valia e dignidade, através do trabalho axiológico a efectuar sobre si mesmo.”<sup>2</sup> Ora este trabalho só é possível a partir de uma matriz educativa que forneça ao educando formas de acção reflexiva e suporte para um comprometimento com elas. Por via dela pode inventariar e reelaborar concepções e valores, que explicam e orientam a sua vida, em todas as relações que ele estabelece consigo mesmo, com os outros indivíduos e com o mundo, desde os aspectos mais simples e imediatos aos mais complexos.<sup>3</sup> Para isso é exigido um grau de maturidade só atingido na vida adulta. É conseqüentemente devido às características inerentes à própria condição de adulto e ao papel activo que estes desempenham na vida social, que a educação de adultos assume, do nosso ponto de vista, um papel privilegiado na transformação do agir humano.

Para levar a cabo esta tarefa *o sujeito educativo tem de possuir uma consciência que constate e julgue em termos de valor, o que pressupõe* não uma forma subjectiva ou instintiva de agir, mas *o uso da razão*. Para isso precisa de ter, e voltamos a citar Manuel Patrício, “a) uma consciência racional de si; b) uma consciência racional do outro; c) uma consciência racional de si-para-o-outro; d) uma consciência racional de-o-outro- para-si; e) uma consciência racional de si com o outro e do outro consigo, ou seja, uma consciência do nós; f) uma consciência-de-si e do nós-no-mundo.”<sup>4</sup>

Na nossa perspectiva, é num nível em que a racionalidade está *verdadeiramente* implicada que os indivíduos organizam, de modo

---

<sup>2</sup> Patrício, Manuel Ferreira, *A Escola Cultural e os Valores*, Porto Editora, Porto, 1997, p. 34

<sup>3</sup> Cf. Luckesi, Cipriano et alii, *Introdução à Filosofia*, Ed. Cortez, S. Paulo, 1995, pp. 30-32.

<sup>4</sup> Patrício, Manuel Ferreira, *A Escola Cultural e os Valores*, Porto Editora, Porto, 1997, p. 27

original, os seus programas de vida, discernindo o que desejam, o que querem e o que *devem fazer*.

A consciência da necessidade vital daquela transformação associamo-la, como dissemos, a um estado de adultez. Pierre Goguelin define o adulto como alguém que, através de um “desenvolvimento afectivo, mental, sensoriomotor, motor e sexual”<sup>5</sup> amadureceu; conquistou conhecimentos que “são mais ou menos numerosos e que assimilou melhor ou pior; adquiriu saber-fazer, experiência (...). Teve e tem responsabilidades dentro do seu trabalho e em relação à família. (...) tem projectos, objectivos (...)”<sup>6</sup>. Fátima Barbosa atribui-lhes um certo “potencial de experiência, o que equivale a possuírem determinados conhecimentos, sejam eles de que tipo forem (...)”.<sup>7</sup> Mercé Romans e Guillem Viladot referem-se ao adulto como aquela “pessoa que passou por uma série de crescimentos indispensáveis para ser socialmente aceite como tal, dentro do colectivo onde vive”<sup>8</sup>.

Todas estas perspectivas apresentam, como *leit-motiv*, o conhecimento e a experiência de vida, como “potencial riquíssimo”<sup>9</sup>. O conhecimento integrou-o o adulto na prática da vida que foi construindo na sua ligação com os outros, partilhando intersubjectivamente maneiras e modos de acção ditados pelas regras, padrões e valores que a sociedade em que se integra adoptou. O adulto, em termos individuais, está ligado ao projecto da sua comunidade ou

---

<sup>5</sup> Goguelin, Pierre, *A Formação Contínua de Adultos*, Publicações Europa-América, Póvoa do Varzim, 1973, p. 46

<sup>6</sup> *Ibidem*, pp. 46-47

<sup>7</sup> Barbosa, Fátima, *A Educação de Adultos - Uma visão crítica*, Estratégias Criativas, s/l, 2004, p. 93

<sup>8</sup> Romans, Mercé e Guillem Viladot, *La educación de las personas adultas*, Paidós, Barcelona, 1998, p. 78

<sup>9</sup> Barbosa, Fátima, *A Educação de Adultos - Uma visão crítica*, Estratégias Criativas, s/l, 2004, p. 93

sociedade, que lhe condiciona o seu próprio agir. Mas as sociedades também se alteram, e por isso, no decurso do tempo, há factores diversos que influenciam formas de nos situarmos no mundo, de encarar os acontecimentos e de os valorar.

No âmbito da evolução da educação de adultos isso torna-se evidente quando, no trânsito de uma época a outra, modificações dos padrões culturais e normas, que diferentes *interesses* impulsionam, fazem com que também os critérios de valoração do *conhecimento* e do *agir* sofram flutuações, submetendo-os a diversas *racionalidades*.

## 1. Racionalidades da Educação de Adultos

Efectivamente, a realidade contextual que no século XVIII tentou demonstrar que um certo tipo de conhecimento poderia facultar ao homem o desvendar de mistérios até então atribuídos a incontroláveis forças ocultas, define a ciência como o caminho privilegiado e mais seguro de acesso à realidade. Esta ideia, tendo permanecido até aos nossos dias passa, no entanto, por novas posturas, originando tensões e rupturas nas mais diversas esferas de actuação humana.

Assim, se o século XVIII desenvolve um amplo projecto de Esclarecimento em que a educação deveria ser o meio que possibilitaria à natureza humana tornar-se melhor, fazendo timidamente emergir uma educação para adultos, manifestações mais consistentes e constantes desta prática só acontecem no século dezanove, no cenário da revolução industrial, altura em que aumenta substancialmente a

quantidade de profissões. Quem a promove não é o Estado, mas associações operárias, sociedades privadas e de ajuda mútua. Deste modo, a fundação e expansão de novas escolas para adultos e jovens trabalhadores está prioritária e fundamentalmente associada à formação profissional. Por via da racionalidade que organiza a educação de adultos associa-se o conhecimento a este tipo de formação. Esta, por sua vez, propende à satisfação de um conjunto de *interesses*: o *interesse* industrial da burguesia dispor de trabalho manual que permita a participação numa actividade produtiva, submetida a um contínuo crescimento; o *interesse* emergente das classes laborais em dirigir as novas condições e possibilidades de formação, trazidas pelo processo de produção, contribuindo assim para a sua própria emancipação; o *interesse* destas mesmas classes em ultrapassar as divisões sociais do trabalho; o *interesse* das classes sociais emergentes em recorrer à formação como meio de aceder a lugares governativos, reforçando e fixando o seu poder.<sup>10</sup>

São estas relações de força que transferem a educação para o campo da necessidade e dos direitos de cada um levando, em inícios do século vinte, à intervenção do Estado na formação escolar, primeiro apenas de forma indirecta, mas depois através da administração directa.

As convulsões e violência vivenciadas nas duas guerras mundiais suscitam inúmeras interrogações, questionando-se o próprio valor da educação e exigindo-se que a reflexão descubra algumas respostas para o agir humano. Por isso ela é repensada, traçando-se para o

---

<sup>10</sup> Cfr. Nóvoas, António, 'Histórias de Vida' in *Educação de Adultos*, Cadernos de Formação, Impresse, 1997, pp.58-69

modelo escolar ou formal de adultos dois objectivos fundamentais: a garantia do efectivo acesso ao conhecimento e o dever de assegurar ao adulto uma educação grátis e universal.

Todavia, numa sociedade cujo avanço industrial e técnico é cada vez mais intenso, o *conhecimento* continua a ser identificado, do ponto de vista prático, com a necessidade de formação expressa por um sistema económico substancialmente baseado no conteúdo dos saberes dos produtos. Esta ambiência, que na década de sessenta do século passado fomenta a procura de formação, faz crescer o campo educativo, tornando-o facilmente objecto de novos confrontos de *interesses*. A formação, pelas suas implicações económicas, políticas e sociais interessa tanto à organização empresarial, como aos próprios governantes e organizações sociais. Consequentemente, o modelo escolar especializado a que se circunscreve o processo educativo de adultos deixa de ser suficiente. Mudanças constantes e rápidas exigem, como resposta, uma incessante actualização de conhecimentos, ou seja, que os educandos adultos sejam capazes de se reciclarem permanentemente e de adquirirem novas competências e atitudes.

Ofertas educativas diversificadas para adultos expandem-se ainda mais, quer no domínio público quer no privado, mas as respostas que nelas encontram encaixam mais numa forma industrializada de ‘produção’ e ‘consumo’ de informação do que num desenvolvimento pessoal. Para Mercè Romans e Guillem Viladot isto é uma das causas principais da inadaptação acusadas por homens e mulheres que acabam vivendo em contradição, quando não em oposição, com o que os rodeia

e consigo mesmos.”<sup>11</sup> Segundo estes estudiosos, esta ‘inoperância’ resulta de um processo de raciocínio típico, generalizado, que tende a construir o ideal de educação de adultos através da mediação de instrumentos de pensamento que vai buscar à cultura científica e técnica o seu maior valor de significação. Não é, portanto, de estranhar que, como refere Philippe Fritsch, “a procura de formação de adultos e particularmente dos quadros pareça ser, antes de tudo, a expressão de uma intelligentsia para quem todo o problema é passível de uma solução técnica.”<sup>12</sup>

Sendo inegável que o elevado nível de conhecimento alcançado, proporcionado pela investigação científica e pela tecnologia, trouxe avanços com os quais o indivíduo tem vindo a beneficiar, também é constatável que a rapidez vertiginosa de todos estes avanços não tem conseguido prever as intensas implicações que eles têm vindo a ter e continuam a ter sobre a *praxis* humana. Lembremos apenas, a título de exemplo, a falta de consciência ecológica e a relação de circularidade que se instituiu entre produção - consumo - desperdício com a hegemonia deste último a afirmar-se como garante do mundo do trabalho e das relações entre indivíduos. As respostas às profundas transformações na e da sociedade equivalem, como refere Pierre Goguelin, “a pretender fazer uma rodagem eficaz de uma civilização

---

<sup>11</sup> Romans, Mercé e Guillem Viladot, *La educación de las personas adultas*, Paidós, Barcelona, 1998, p. 30

<sup>12</sup> Fritsch Philippe, *L'Éducation des Adultes*, École Pratique des Hautes Études, Mouton, 1971, p. 45

técnica, mas a pretender igualmente privá-la de participar na evolução civilizadora.”<sup>13</sup>

Este tipo de raciocínio ou tendência, que surge frequentemente na organização da educação de adultos, formal e não formal, justifica este procedimento com base em indicadores como o aumento da produtividade, da competitividade, seja do mundo empresarial, seja da própria sociedade.

Isto mesmo demonstra Gerard Malglaive quando a propósito do saber prático, no seu livro *Ensinar Adultos*, afirma que “toda a actividade humana é regida pela eficácia”<sup>14</sup>, acrescentando de imediato que:

«o saber teórico permite agir com toda a clareza, isto é, permite ajustar de maneira muito precisa as intervenções práticas sobre a realidade, prever os efeitos, o seu sucesso ou insucesso, fixar as condições e os seus limites de validade e, portanto, garantir que determinada acção terá um dado resultado e não outro. O saber teórico é, portanto, o fundamento indispensável da eficácia dos saberes que regulam a acção.»<sup>15</sup>

Na mesma linha de pensamento se situa George Lapassade, para quem o ‘homem inacabado’ reside menos na humanização dos que por via educativa se deveriam tornar verdadeiramente humanos, e se encontra mais na ordem de uma actualização do ‘saber-como’ devido às exigências das constantes transformações técnicas:

---

<sup>13</sup> Goguelin, Pierre, *A Formação Contínua de Adultos*, Publicações Europa-América, Póvoa do Varzim, 1973, p. 49

<sup>14</sup> Malglaive, Gerard, *Ensinar Adultos*, Porto Editora, Porto, 1995, p. 75

<sup>15</sup> *Ibidem*, p. 70

o “*homem moderno* aparece cada vez mais (...) como *um ser inacabado*. O inacabamento da formação tornou-se uma necessidade, num mundo marcado pela transformação permanente das técnicas, o que implica uma educação igualmente permanente.”<sup>16</sup>

Ressalta, de todo o exposto, a ideia de que uma aprendizagem ao longo da vida que poderia ajudar a completar o ‘homem inacabado’ não decorre, em primeira linha, de uma análise pedagógica ou filosófica, mas antes, como refere António Nóvoas, de uma invencível evolução sócio-económica<sup>17</sup>, onde a *racionalidade instrumental* está profundamente implicada.

Ora a educação de adultos é um dos múltiplos factores ou subsistemas de um sistema mais amplo construído nos moldes de uma perspectiva moderna do mundo que tenta criar formas de compensar as limitações humanas *fundamentalmente* através das respostas encontradas nos desenvolvimentos científico, técnico e tecnológico que a ‘sociedade do conhecimento’ em que vivemos tem ajudado a promover e a difundir. Esta perspectiva ou raciocínio dominante vem penetrando no discursivo educativo, tendo a educação de adultos, paulatinamente, incorporado este sentido pragmático do saber, fornecendo aos educandos adultos padrões de pensamento e acção que actuam sobre eles, *moldando-lhes* o comportamento segundo formas que eles próprios *não* escolheram.

---

<sup>16</sup> Lapassade, George, citado por António Nóvoas, in *Educação de Adultos*, Cadernos de Formação, Impresse, 1997, p. 62. (O sublinhado é nosso)

<sup>17</sup> Nóvoas, António, ‘Histórias de Vida’ in *Educação de Adultos*, Cadernos de Formação, Impresse, 1997, p. 62

Sendo neste meio contextual que os indivíduos interagem, as mudanças que ele opera interferem no próprio viver e nos seus dinamismos. A acção humana, resultante da instauração da modalidade instrumental do pensamento, alheada do questionamento e da reflexão, passa a ter um carácter fundamentalmente utilitário. Apresentada como um ganho e, conseqüentemente, como referência incontornável, esta dimensão submete o agir apenas ao escrutínio do sucesso, não como resultado da honestidade e do trabalho árduo, mas sobretudo como ideia de sucesso material.

Compreender esta visão do mundo que fragmentou o conhecimento e legitimou formas de acção norteadas pela satisfação de interesses subjectivos, quer a nível individual quer a nível das instituições criadas, implica compreender primeiro os aspectos que a estimularam. Dentre estes aspectos destaca-se a problemática em torno da razão ou da *racionalidade* moderna e das estruturas fundamentais nela envolvidas.

Nas secções que se seguem apresentamos três teorias que fundamentam, de forma diferente, esta racionalidade, fruto de reflexões sobre a mentalidade e acção humanas no mundo ocidental. Para a primeira o mundo moderno afastou-se do projecto formulado pelo programa do Iluminismo. Segundo o seu autor, Max Weber, o saber é um 'meio' intelectual de que dispõe um mundo apoiado numa base mecânica e técnica e que contribui para explicar as coisas e os factos. Dado que aqui, o conhecimento expressa pontos de vista diferentes assentes cada um nos seus próprios valores, ele não tem de ter uma

finalidade ética, cabendo a cada homem, singularmente, definir qual a vida que merece ser vivida. A segunda teoria relaciona a mentalidade do homem moderno com o excesso de saber técnico que despojou o real de sentido. Para os seus autores, os teóricos críticos da segunda geração da Escola de Frankfurt, o mundo está organizado por princípios racionais que dominando tudo, domina também o próprio homem. A terceira teoria, construída por Habermas, afirma que o interesse pelo conhecimento só se concretiza quando este *possui valor*. E o valor reside naquilo em que todos estão de acordo. Para se chegar a esta esfera consensual é necessário que as pessoas *conheçam* suficientemente o que está em causa e as consequências envolvidas nas suas escolhas. Para este pensador, uma ética discursiva oferecida pelo ‘agir comunicativo’, permitiria contrariar a mediação e materialização das orientações do viver no mundo actual. Apresentando-se como uma solução construtiva, esta ética possui, do nosso ponto de vista, um valor pedagogicamente aplicável à educação de adultos, podendo ser firmada no contexto intersubjectivo do diálogo proporcionado pelos conteúdos valorativos de pequenas narrações, aspecto sobre o qual nos deteremos mais à frente. A resposta encontrada por Habermas vem norteadada pelo balanço que faz às duas explicações sobre o pensamento e agir do homem da nossa época, ambas votadas a um profundo pessimismo .

## Capítulo II

### O Desencanto do Mundo ou a Tese Weberiana da Modernização

#### *1. A Visão da Sociedade Moderna em Max Weber*

Para Max Weber, o pensamento e a acção humana da nossa época procedem da influência de três aspectos indissociáveis: intelectualização, racionalização e desencanto do mundo.

Para o movimento de intelectualização, construído ao longo do tempo, concorrem diversos factores. No entanto, Max Weber, apenas atribui relevância a um dos seus fragmentos – o progresso científico. Se desejamos ser tecnicamente senhores da vida, é a ciência, na visão weberiana, que nos diz o que fazer.

Ora o processo de intelectualização convive com o processo da racionalização que se aprofundou no mundo, sobretudo a partir do movimento desenvolvido pelo século das luzes. Mas enquanto o projecto da modernidade confiava na ciência e na educação para construir o homem capaz de fazer uso do seu próprio entendimento e transmitir-lhe uma concepção clara e firme do que se entende por ‘ser humano’ e ‘humanização’, levando-o a agir no mundo com coerência, Max Weber, debruçando-se sobre as características da nossa época faz, deste mesmo pressuposto, uma análise bem mais negativa. Na sua perspectiva, o processo de intelectualização e de racionalização do

mundo ocidental, acabou por se traduzir num desencanto, pois se, por um lado, este avanço liberta o indivíduo das amarras do pensamento tradicional também, ao mesmo tempo, o obriga a enfrentar situações inéditas que colocam em risco a sua própria liberdade.

Por isso questiona as pretensões iluministas uma vez que, ironicamente, fazem depender inteiramente de um tipo de pensamento libertado de todas as crenças irracionais e míticas o crescimento da ciência, da racionalidade e da liberdade humana universais.<sup>18</sup> Do seu ponto de vista

«A intelectualização e a racionalização crescente não equivalem (...) a um conhecimento geral crescente das condições em que vivemos. Significam, antes, que sabemos ou acreditamos que, a qualquer instante, poderíamos, bastando que o quiséssemos, provar que não existe, em princípio, nenhum poder misterioso e imprevisível que interfira com o decurso da nossa vida; numa palavra, que podemos dominar tudo, por meio da previsão. Equivale a despojar de magia o mundo.»<sup>19</sup>

Se nos séculos dezassete e dezoito se assistira a grandes triunfos no domínio científico, triunfos que se procuraram estender a todos os domínios da realidade, o gradual movimento de racionalização faz um percurso em que, sendo esta progressivamente burilada, vem culminar na prevalência de uma racionalidade engendrada pelo avanço industrial, que a torna mais específica. Porém, também aqui e uma vez mais, ela não conduz à suposta realização de liberdade universal e à

---

<sup>18</sup> Wellmer, Albrecht, Razón, utopia y la dialéctica de Ilustración, in *Habermas y la Modernidad*, Ed. Cátedra – Teorema, Madrid, 1994, p. 20

<sup>19</sup> Weber, Max, *Ciência e Política: duas vocações*, Cultrix, S. Paulo, 1998, p. 30

humanização, como previsto pelo programa do Esclarecimento, mas a um beco sem saída. Sobre este desencanto, afirma Weber:

«Ainda ninguém sabe quem habitará esta estrutura vazia no futuro e se, ao cabo desse desenvolvimento brutal, haverá novas profecias ou um renascimento vigoroso de antigos pensamentos e ideais. Ou se, não se verificando nenhum desses dois casos, tudo desembocará numa petrificação mecânica, coroada por uma espécie de auto-afirmação convulsiva. Neste caso, para os ‘últimos homens’ dessa fase da civilização, tornar-se-ão verdade as seguintes palavras: “especialistas sem espírito, folgazões sem coração: estes nada pensam ter chegado a um estágio da humanidade nunca antes atingido.»<sup>20</sup>

O impositivo processo de modernização, que *rompe* com *valores* instituídos lança, segundo Weber, o homem numa espécie de vazio, a vogar sem rumo.

Esta sua crítica tão marcadamente negativa à modernidade parece-nos imerecida porquanto sabemos que ela surge explicada por uma determinada experiência histórica que acompanha a formação do homem moderno e que faz da religião ou, mais especificamente, da ética Protestante, o principal agente de transformação do pensamento e agir humanos.

## **2. Racionalidade versus Irracionalidade**

---

<sup>20</sup> Max Weber, *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*, Ed. Presença, Lda., Porto, 1983, p. 136

É reconhecida na extensa literatura sobre esta matéria que a maior preocupação de Weber na construção de um modelo geral que responda à questão ‘o que é o processo de modernização da vida’ é nele identificar as especificidades que peculiarizaram a evolução do mundo ocidental, afastando-o de outras formas de evolução que ocorreram noutras civilizações, nomeadamente a da China e a da Índia, para melhor o compreender. Para levar a cabo esta sua tarefa, Weber centra as suas atenções, particularmente, na racionalização das ideias religiosas, estabelecendo uma relação de afinidade electiva, mas geradora de tensões, entre duas dimensões dessa mesma racionalização: *a formal e a substantiva*.

No seu entender a racionalidade pode significar “coisas muito diversas”<sup>21</sup> e em todas as áreas culturais têm surgido as mais diferentes formas de racionalidade, podendo-se ainda racionalizar a vida “a partir de pontos de vista e finalidades completamente divergentes”<sup>22</sup>. Pese embora a diversidade de vias que Weber afirma existir neste processo evolutivo, de acordo com alguns autores há temas ou tipologias que se estatuem como princípios convergentes da explicação que ele dá para a progressiva racionalização das imagens do mundo ocidental. Assim e por exemplo, para Michel Istas é sobretudo a dominação e a moral (apresentando entre si laços de união muito fortes), que, em Weber, determinam “de maneira decisiva, o conjunto da estrutura social”<sup>23</sup> e

---

<sup>21</sup> Weber, Max, *Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*, Ed. Presença, Lda, Porto, 1983, p. 17

<sup>22</sup> *Ibidem*, p. 17

<sup>23</sup> Istas, Michel, *Les Morales selon Max Weber*, Editions du Cerf, Paris, 1986, p. 12

modos de acção na modernidade. Fundindo-se uma e outra tipologia com dados de natureza histórica e cultural, é essencialmente a religião que Ista diz ter exercido maior influência na exposição weberiana do desenvolvimento ocidental. Giddens refere, conjuntamente com a dominação, também a eficiência/eficácia e a impessoalidade ou despersonalização<sup>24</sup>. Para além das tipologias referidas por Ista e Giddens, também Brubaker salienta como ‘temas unificadores’ o formalismo, o controlo e o conhecimento<sup>25</sup>, todos interagindo entre si.

A eles associados estão naturalmente os temas do capitalismo moderno, da burocracia, do direito (público e privado) e do ascetismo religioso que, não sendo objecto deste nosso estudo, lhes são certamente inerentes.

Observando mais de perto estas tipologias verificamos que a eficiência, enquanto força ou capacidade para produzir um efeito, e a eficácia como resultado dessa eficiência são, no contexto weberiano, associados aos cálculos meios-fins. Para Weber o nível de desenvolvimento da sociedade ocidental deve-se principalmente à sua capacidade específica de rentabilização dos meios para alcançar os objectivos a que se propõe.

Na sua perspectiva são as esferas da produção e do consumo aquelas onde o ‘desenvolvimento’ tende primeiramente a expandir-se. Inicialmente o industrialismo, enquanto forma deste mesmo progresso, ainda estava afecto à sobriedade, à contenção e a uma tendência para o

---

<sup>24</sup> Cf. Giddens, Anthony, *Capitalismo e Moderna Teoria Social*, Editorial Presença, Lda, Lisboa, 1976, pp. 257, 259 e 261

<sup>25</sup> Cf. Brubaker, Rogers, *The Limits of Rationality – Essay on the Social and Moral Thought of Max Weber*, Routledge, 1984, Londres, p. 29

reinvestimento dos lucros como modo de gerar novas riquezas. Mas o recurso a métodos de produção onde se procura obter com custos mínimos um grau elevado de eficácia produtiva que o espírito capitalista introduziu, obriga à reestruturação da economia através de uma organização racional de produção, onde a eficiência fabrica uma lógica que assenta na produção em massa. As inovações tecnológicas impõem um ritmo acelerado de produtividade e, progressivamente, geram uma abundância generalizada que alimenta falsas necessidades. Como refere Giddens citando Weber: “a aquisição deixa de ser um meio para satisfazer as suas [do indivíduo] necessidades materiais”<sup>26</sup> e assim contribui para uma complexa interdependência entre produção e consumo. (Esta tendência, do nosso ponto de vista, mantém-se hoje tendo mesmo, aliás, vindo a agudizar-se de tal modo que, como referimos na primeira secção deste estudo, é a profusão de bens, e *não* a sua necessidade, o que determina as relações dos indivíduos com o mundo do trabalho e, por extensão, o que também frequentemente os motiva nas relações que têm fora dele.) No contexto weberiano, o padrão de eficácia dos resultados depende, efectivamente, da eficiência dos meios aplicados. Eficiência e eficácia surgem como resultado da des-sacralização de métodos e procedimentos de uma ordem económica definitivamente institucionalizada nas sociedades ocidentais e a que compulsivamente todos aderiram.

É a ‘mentalidade económica’ instilada pelo utilitarismo rigoroso e religiosamente sistematizado da prática ascética protestante que, na

---

<sup>26</sup> Giddens, Anthony, *Capitalismo e Moderna Teoria Social*, Editorial Presença, Lda, Lisboa, 1976, p.213

teoria weberiana, primeiramente se institui como princípio orientador de um ideal de eficácia. Segundo Weber, aquela mentalidade distingue-se, originalmente, por uma dedicação à actividade lucrativa associada a uma convicção de que a eficiência de uma actividade profissional livremente escolhida constitui um *dever* do homem virtuoso. Actividade lucrativa e actividade profissional andam, portanto, a par e são elas que caracterizam o indivíduo especializado da moderna economia. 'Racionalizar' torna-se o princípio organizador indispensável da vida tanto do homem de negócios como da massa de trabalhadores livres.

Mas o aumento de cálculo e de eficácia da actividade económica reflectem também uma tendência para o racional que envolve o Estado e o direito, onde o sistema político e o sistema legal se influenciam mutuamente. A emergência da dimensão jurídica resulta de exigências económicas e sociais que, por sua vez, produzem novas exigências legais. Este processo de interacção exige uma formalização crescente do sistema legal que regula e assegura o bom funcionamento da sociedade. É assim que, para além da eficiência, o formalismo surge, então, como mais um dos temas que se repetem na tese weberiana da racionalização do ocidente. Os dois domínios - económico e legal - são sujeitos a dinâmicas de compreender o mundo que *excluem* as tradições e a afectividade, e onde o cálculo, a precisão e a optimização dos meios são constantemente aperfeiçoados. Ao racionalizar-se, o direito autonomiza-se segundo regras formais objectivas e claras e, neste percurso, o direito público e o direito privado desenvolvem

características que lhes são específicas. Lei pública e a lei privada são independentes uma da outra. Enquanto a primeira regulamenta as inter-relações das autoridades públicas e as suas relações com os governados – os cidadãos –, a segunda regulamenta as relações dos indivíduos governados entre si. Esta separação de uma ordem jurídica ‘objectiva’ dos ‘direitos subjectivos’ do indivíduo, em que considerações éticas particulares e posições de valor último são encaradas como alheias aos procedimentos legais, pressupõe a existência de um Estado portador de prerrogativas soberanas e criador de normas gerais, legais, que regem as diferentes esferas da sociedade. A formalização acompanha, inevitavelmente, o desenvolvimento e instituição destes princípios estruturais.

Na verdade, para Weber, o processo de racionalização do direito no ocidente é, na sua essência, o da diferenciação entre forma e conteúdo, onde o predomínio da forma sobre o conteúdo lhe acentua o carácter formal. Deste modo a imposição do formalismo manifesta-se não só na forte burocratização de toda a organização económica, mas também na do direito, cuja superioridade assenta na mesma confiança da capacidade e eficiência técnicas, na precisão e rapidez, na subordinação, na redução de custos materiais e pessoais, no conhecimento especializado.

Max Weber acredita que

« A razão decisiva para o progresso da organização burocrática foi sempre a superioridade puramente técnica sobre qualquer outra forma de organização. O mecanismo

burocrático plenamente desenvolvido compara-se a outras organizações exactamente da mesma forma pela qual a máquina se compara aos modos não mecânicos de produção.»<sup>27</sup>

Porque, para Weber, diz Giddens, as “relações sociais mais estáveis são aquelas em que as atitudes subjectivas dos indivíduos são orientadas pela crença numa ordem legítima”<sup>28</sup>, é também sobre este princípio que, na esfera política, se fundamenta a autoridade. Neste sentido, o exercício do poder precisa, por um lado, da sujeição a uma obrigação por parte de quem obedece; e, por outro, da legitimidade de quem se faz obedecer. Relativamente ao primeiro aspecto, é suposto que a obediência assente na sujeição voluntária, que avalia os níveis de qualificação de quem manda, sancionando-os. Quanto à segunda, a autoridade aqui legitimada não é fundamentada em características específicas tomadas da tradição sagrada nem no carisma individual, antes supõe a obediência assente em crenças e representações, o que faz com que uma grande parte da arte do homem público político se oriente no sentido de convencer, a quem obedece, que ele é portador dessas qualidades. Ora isto envolve a dominação – outro dos elos temáticos na tese da racionalização weberiana – e expressa-se na relação de forças e influências da acção de um indivíduo sobre outros indivíduos. Da mesma maneira que o cálculo e a previsibilidade subjazem ao triunfo do homem económico, também o homem político

---

<sup>27</sup> Weber, Max, *Ensaios de Sociologia*, Zâhar Editores, Rio de Janeiro, s/d., p. 249

<sup>28</sup> Giddens, Anthony, *Capitalismo e Moderna Teoria Social*, Editorial Presença, Lda, Lisboa, 1976, p. 254

ajusta a sua dominação à possibilidade de conseguir fazer valer a sua própria vontade no seio da relação que estabelece com os outros.

Temos vindo a verificar que as esferas económica, jurídica e política estão sujeitas a um tipo de organização burocrática que forja uma disciplina informada e enformada pelas regras que ela própria impõe, deixando pouca margem à vontade humana. Também o Estado de direito, dominado pela formalização jurídica que introduz a lei com carácter universal e abstracto, necessita de um instrumento que a efective. Para isso selecciona também um corpo de funcionários sujeitos à obediência à autoridade dos seus superiores, não porque dependam pessoalmente destes, mas porque aceitam as regras que definem essa mesma autoridade<sup>29</sup>. Ora estas regras são de ordem impessoal e os indivíduos orientam as suas acções de acordo com ela. A impessoalidade é, conseqüentemente, outro aspecto de uma lógica racional compartilhada de desenvolvimento. É a prevalência suprema do entendimento do mundo moderno como princípio e mérito de meios dirigidos a fins, que favorece a emergência de uma nova ordem social, onde uma tecnologia poderosa e o aparecimento de uma estrutura política e administrativa formalmente legalizadas produzem um mundo substancialmente impessoal. O conjunto de valores outrora delineados e claramente objectivos, como a garantia de alimentação suficiente, habitação e segurança do homem do princípio da era industrial, é progressivamente substituído pelo trabalho, submetido apenas à livre

---

<sup>29</sup> Cf. Giddens, Anthony, *Capitalismo e Moderna Teoria Social*, Editorial Presença, Lda, Lisboa, 1976, p. 259

contratação sem outras condições restritivas para além das meramente produtivas. O trabalho humano assemelha-se a qualquer unidade estandardizada, processa-se *fora de valores substantivos e independentemente da pessoa*, e é precisamente a *indiferença* para com estes valores que torna possível que ele seja instrumentalmente eficaz. A emergência e desenvolvimento de normas jurídicas racionais vêm apenas garantir justiça formal e não contemplam as classes desfavorecidas. Por seu lado quem detém a autoridade no sistema administrativo defende e recorre àquela mesma justiça para sua própria segurança garantindo para si um estado de coisas que lhe é favorável. O papel dos profissionais especializados da esfera pública não representa apenas um papel passivo. As suas posições de valor e interesse não são neutras em relação a outras camadas sociais<sup>30</sup>. Com o expandir da burocracia, acentua-se também o aspecto formal e instrumental da função da política. À impessoalidade junta-se a funcionalidade. As pessoas são instrumentalizadas para um controlo eficiente. Baseado na disciplina, este controlo, tende a reduzir o indivíduo à função que ele desempenha. Na fábrica, o trabalhador é uma simples peça de uma máquina; na administração pública, fortemente centralizada, onde “as esferas de competência dos funcionários se encontram claramente demarcadas, e os níveis de autoridade são delimitados por uma hierarquia de funções,”<sup>31</sup> o funcionário é separado da sua função. A disciplina é fortemente

---

<sup>30</sup> Cf. Giddens, Anthony, *Capitalismo e Moderna Teoria Social*, Editorial Presença, Lda, Lisboa, 1976, pp. 270-274

<sup>31</sup> *Ibidem*, p. 259

valorizada, mas sem garante de quaisquer melhorias nos objectivos e valores a alcançar. Os laços pessoais são subestimados. Mas para além do controlo sobre os homens há também o controlo sobre a natureza, onde o progresso técnico é encarado como integrando meios 'superiores' independentemente do valor ou significado dos seus fins.

Dissemos atrás que o racionalismo tomou estádios, caminhos, percursos e conexões diversos não podendo, conseqüentemente, limitar-se a um modelo evolucionário unificado de desenvolvimento das diversas áreas sociais. Referimos também que neles podemos localizar uma lógica comum partilhada de desenvolvimento. Ora esta lógica aponta para uma sistemática estimativa e previsibilidade dos benefícios que os homens alcançam como resultado das suas acções. A acção do homem evoluiu, efectivamente, em direcção à descoberta de princípios de causalidade, independentemente dela radicar nas coisas ou no espírito do sujeito. Dito de outra maneira: o homem também construiu um mundo intelectualmente racionalizado. Um mundo assim arquitectado é aquele onde reina a convicção de que tudo o que nele existe se rege por leis.

Todo o processo de intelectualização e racionalização que abrange a modernidade ocidental se deve ao contributo particular das ciências naturais, nomeadamente das matemáticas e da experimentação, estabelecendo-se assim uma íntima relação entre a cognição e o desenvolvimento da racionalidade.

A ciência não é um factor exclusivo do ocidente, mas em mais nenhum outro lugar alcançou o grau de aperfeiçoamento que aí

encontrou. Muitos aspectos da vida social moderna assentam em princípios científicos, que permitem precisar até que ponto um determinado conjunto de meios é ou não adequado para atingir determinado fim. A racionalidade real apossou-se da racionalidade formal, o que significa que, se um indivíduo quiser, pode adquirir o conhecimento desses princípios e, assim, *agir* no mundo *significa dominar* todas as coisas através de cálculos e estimativas.

### **3. O Agir Racional**

#### **3.1 A Acção**

Toda acção que se pratica, tendo uma intenção ou propósito, é uma acção teleológica. Há, no entanto, que diferenciar a simples acção humana da acção social humana.

A primeira traduz o acto isolado de um agente que não tem relações *com* ou *sobre* outros agentes sociais. A segunda orienta-se pela acção dos outros e, neste sentido, as acções sociais humanas são reciprocamente influenciadas. Este tipo de acção não pode ser confundido com o que é conforme e induzido pela acção dos outros<sup>32</sup>, nem com a acção que responde a um condicionamento.<sup>33</sup> A acção, para ser social, tem de envolver não só o agente, mas também a relação que tem com os outros, a sua implicação no seio da vida social e a

---

<sup>32</sup> Acção que não é reflectida, como, por exemplo, a de correr quando se vê uma multidão em fuga.

<sup>33</sup> A acção que orienta os nossos julgamentos de valor ou conduz à elaboração de pré-conceitos e que estão, frequentemente, na base da argumentação de que, por exemplo, todos os políticos são desonestos porque todos vivem “da” política e não “pela” política; ou de que todos os ateus são seres imorais pois quando as pessoas temem a Deus possuem uma razão para se comportarem devidamente. Este tipo de raciocínio ou pré-conceito aproxima-se da manipulação.

adaptação que cada elemento ou actor tem de fazer relativamente a outros actores, ou a uma situação ou situações. Assente num processo de influência, a acção social é a acção do indivíduo dirigida a outro na intenção de modificar o seu comportamento. Não há, portanto, acção sem *agente* e sem um *fim* que é determinado pelo sentido que aquele lhe atribui. Este sentido pode ser entendido relativamente a um tipo particular de sujeito, existente de facto, ou de um conjunto de casos caracteristicamente idênticos, tomados da História; ou pode ser referido a sujeitos idealmente construídos (modelos que servem de guia para a construção de hipóteses, ou tipos-ideais)<sup>34</sup>. Assim, a acção social inclui todas as *condutas humanas* significativamente orientadas para o comportamento previsível passado, presente ou futuro, quer de sujeitos individuais, quer de sujeitos tipicamente ideais. Na medida em que a acção está associada a tipos ideais, a intencionalidade do agente é sempre concebida como a adequação do sentido ao acto. Desta forma o agir é sempre um agir programado.

### 3.2 Tipos de Acção

Do ponto de vista weberiano, as acções constroem-se operacionalmente em termos de uma escala de racionalidade e irracionalidade, distinguindo-se quatro tipos motivados ou previamente determinados de conduta: a) acção social tradicional; b) a acção social afectiva; c) a acção racional orientada para os valores – ou acção

---

<sup>34</sup> Cf. Giddens, Anthony, *Capitalismo e Moderna Teoria Social*, Editorial Presença, Lda, Lisboa, 1976, pp. 235-240

racional real; d) e, finalmente, a acção racional orientada para fins – ou acção racional formal ou instrumental<sup>35</sup>.

a) A acção social tradicional, determinada pelos hábitos e costumes arraigados numa dada comunidade ou sociedade, inclui todo o tipo de acções que os seus membros efectivam ‘instintiva’ e automaticamente, porque ditadas e aceites pelas convenções.

b) A acção social do tipo afectiva inclui todo o tipo de acções determinadas por sentimentos fortes e emoções.

Estes dois tipos de acção – tradicional e afectiva – na medida em que os seus agentes podem não agir nem deliberada nem auto-conscientemente, traduzem tipos de conduta menos racionais. Efectivamente, agir de acordo com a tradição é actuar sob a influência de atitudes que, por repetidas, se tornaram normas do agir social. Paralelamente, agir afectivamente sugere, na verdade, mais um ‘reagir’ do que um agir. A acção afectiva, nomeadamente a emotividade, condiciona a racionalidade. No entanto, para Weber, mesmo a acção tradicional e a acção afectiva podem tomar a forma de acções racionais e integrar-se em qualquer dos outros dois modos – orientada a fins ou orientada para valores – uma vez que há formas tradicionais que podem ser racionalmente defendidas, bem como há emoções que podem ser conscientemente canalizadas para certas direcções.<sup>36</sup> Mas são, objectivamente e na sua perspectiva, as duas últimas vertentes da acção

---

<sup>35</sup> Cf. Saint-Pierre, Hector L., *Entre a Paixão e a Razão*, Ed. UNICAMP, Campinas, 1994, p. 115; e Weber, Max, *Ensaio de Sociologia*, Zahar Edit., Rio de Janeiro, s/d, p. 75

<sup>36</sup> Cf. Brubaker, Rogers, *The Limits of Rationality – An Essay on the Social and Moral Thought of Max Weber*, Routledge, Londres, 1984, pp. 49-50; e também Cf. Saint-Pierre, Hector L., *Entre a Paixão e a Razão*, Ed. UNICAMP, Campinas, 1994, p. 115-116

social humana, porque deliberada e conscientemente levadas a cabo pelos agentes, que se constituem como tipicamente racionais:

c) A acção racional orientada para os valores envolve a conduta consequente com as exigências de um certo valor socialmente acreditado (justiça, verdade, coragem, etc..). O indivíduo age em função da crença consciente no valor escolhido e defendido, que é *simultaneamente* um meio e um fim em si mesmo. Consequentemente planeia o seu acto de modo a conseguir alcançar o que concebeu como seus objectivos últimos, que eleva à condição de absoluto. O agente actua de acordo com as suas convicções – éticas, estéticas, políticas, religiosas ou outras –, é o valor ‘em si’ que o move e não está preocupado com quaisquer outras considerações. Para Weber, o que faz agir os sujeitos de acordo com o que acham estar correcto ou consideram ser o desejável são os seus ideais, a sua concepção de como as coisas ‘devem ser’, isto é, são guiados somente pela sua adesão a ‘valores últimos’. Aqui, o agente da acção não necessita de estar de posse de dados externos para ser racional. Ela é avaliada internamente em relação à sua conformidade com o conteúdo ou substância do valor.

d) Contrariamente à anterior, na acção orientada a fins, o agente calcula racionalmente os resultados prováveis de um determinado acto e selecciona os meios mais adequados à sua eficaz consecução. Para fazer essa escolha, o sujeito avalia a eficiência relativa de cada um desses meios e pondera as consequências decorrentes da sua utilização relativamente à observância de outros fins alternativos que possam

também prever-se. É, pois, intencionalmente racional na medida em que busca um objectivo – fim – que alcança através de uma acção – meio – e que escolhe essa mesma acção (ou meio) na base do conhecimento empírico de uma situação específica. O seu elevado pendor utilitarista concebe a racionalidade do agir humano exclusivamente em termos práticos, instrumentais. Neste caso a racionalidade da acção é avaliada externamente pelo grau de sucesso ou insucesso que ela possa obter.

Embora para a racionalidade em expansão no mundo ocidental contemporâneo contribuam aspectos como o desgaste dos costumes, a impessoalidade das relações do poder e da autoridade, o conhecimento científico ou a ausência de uma ética de comportamento, é a lógica da eficiente relação meios-fins que, segundo Weber, largamente neles influi, dominando todas as áreas da actividade humana.

### 3.3 Objectividade e Subjectividade da Acção

Na nossa perspectiva a explicação weberiana de acção racional apresenta, desde logo, alguma exiguidade. Afirmámos atrás que o agir racional é sempre intencionalmente orientado ou recorrendo às palavras de Hector Saint-Pierre, “o homem de acção conduz a sua acção seguindo as normas teleológicas”<sup>37</sup>. Isto significaria que racionalidade não está na realidade, mas na razão daquele que lhe dá forma<sup>38</sup>. Neste sentido, quer a acção racional orientada para valores, quer a acção racional orientada a fins, sendo racionais do ponto de vista do agente

---

<sup>37</sup> Saint-Pierre, Hector, L., *Entre a Paixão e a Razão*, Ed. UNICAMP, Campinas, 1994, p. 127

<sup>38</sup> Cf. Freund, Julien, ‘Polythéisme des Valeurs et Monothéisme Religieux’ in *Études sur Max Weber*, Librairie Droz, Genève, 1990, p. 167

são descritas subjectivamente. Se o que, efectivamente, motiva a acção é o valor intrínseco a uma determinada forma de agir, esse valor só o é na medida em que o seu agente o valorizou, lhe atribuiu um conteúdo significativo e, conseqüentemente, subjectivo. O facto do valor que se advoga ser, por si próprio, objectivamente correcto, não invalida que a opção só seja subjectivamente correcta. Este é, aliás, um aspecto que será recuperado por Habermas, como veremos mais adiante.

Assim, e de forma semelhante, se o que motiva a acção são fins devidamente estimados com a adequação eficiente dos meios, também estes fins sendo, em si mesmos, objectivos, passam a ser subjectivos quando analisados do ponto de vista do agente ou agentes.

No entanto, para Weber, é o vínculo existente entre ciência e acção, isto é, o que se prefigura no tipo de acção racional orientada a fins enquanto adequação de meios a fins, que justifica que “o homem de acção [possa] fazer uso dos meios do homem da ciência na avaliação da sua futura acção”<sup>39</sup>. Para isso racionaliza “os seus próximos passos (...) [fazendo] uso de todos os meios técnicos que tenha ao seu dispor tais como estatística, cálculo de probabilidades, etc.”<sup>40</sup>.

Mas a racionalidade, do nosso ponto de vista, só é objectiva se puder usar meios cientificamente correctos, isto é, de acordo com o conhecimento científico. Somente a acção deliberadamente racional, na medida em que recorre à ciência empírica e à análise lógica permitindo ao indivíduo determinar quais as finalidades que pode alcançar e saber

---

<sup>39</sup> Saint-Pierre, Hector, L., *Entre a Paixão e a Razão*, Ed. UNICAMP, Campinas, 1994, p. 127

<sup>40</sup> *Ibidem*, p. 127

quais as consequências daí decorrentes, é passível de ser objectivamente explicada.

Em contrapartida, parece-nos óbvio que a acção concebida como intrinsecamente valiosa, como um fim em si mesmo, não pode ser objectivamente calculada. O seu 'valor' exige um tipo de conhecimento que não é o científico.

Neste sentido, apenas a acção instrumental interessa à análise científica, porque embora as relações meios-fins sejam categorias da experiência subjectiva – por parte do actor –, elas são ao mesmo tempo categorias da análise objectiva – por parte do observador científico. O campo da objectividade é, no entanto, bastante mais restrito do que o campo da subjectividade.

### 3.4 Limites da Racionalidade Objectiva

Do ponto de vista funcional, a racionalidade instrumental busca, então, na racionalidade científica a sua objectividade. Todavia, as respostas que a ciência pode dar a problemas de carácter social são sempre limitadas. Primeiro, há que distinguir entre acção real e acção racionalmente construída<sup>41</sup>. Enquanto a primeira se identifica com uma situação concreta, cuja existência no tempo e no espaço é constatável, podendo ser analisada e descrita *a posteriori*, a segunda é sempre um modelo virtual, teórico, elaborado *a priori*. É a partir das explicações, em termos de determinação causal, da primeira, que se constrói o modelo de acção social de que o investigador faz uso, supondo agora

---

<sup>41</sup> Cf. Brubaker, Rogers, *The Limits of Rationality – An Essay on the Social and Moral Thought of Max Weber*, Routledge, Londres, 1984, pp. 55-60

como seria essa maneira de acção se ela se desenvolvesse racionalmente orientada para fins determinados. Assim, e paralelamente às relações causais estabelecidas no fenómeno natural, o fenómeno social é compreendido pela *interpretação* que explica causalmente o seu desenrolar e os seus efeitos. Na medida em que as características das ciências sociais são distintas das ciências naturais, embora sujeitas a exigências gerais do método científico, o método utilizado pelas primeiras é apenas parte do processo de investigação causal de que as últimas se servem.<sup>42</sup> Neste sentido, a sua relação com o fenómeno real, objectivamente científico, é sempre de aproximação.

Este modelo, teoricamente construído, encontra na prática da previsibilidade dos resultados a sua função vital: ou através do meio 'económico' ou através do meio 'técnica'. O primeiro depende dos recursos à disposição; o segundo depende do grau de conhecimento científico das relações meios-fins. O meio técnico faz também prevalecer uma forma particular de racionalidade, na qual intervém o cálculo prático, mas não intervém o sentido.<sup>43</sup> Assim, a racionalidade objectiva só existe na esfera técnica e grande parte dos problemas não são de natureza técnica (nem, muitas vezes, de ordem económica).

Segundo, a racionalidade pode objectivamente estudar e analisar os meios seleccionados, pode mesmo estimar as consequências nela implicadas, mas não pode prever de maneira segura e precisa os

---

<sup>42</sup> Cf. Weber, Max, *Ensaio de Sociologia*, Zahar Edit., Rio de Janeiro, s/d, p. 170; e Giddens, Anthony, *Capitalismo e Moderna Teoria Social*, Edit. Presença, Lisboa, 1976, pp. 224-227

<sup>43</sup> Cf. Weber, Max, *Ensaio de Sociologia*, Zahar Edit., Rio de Janeiro, s/d, pp. 174-175

verdadeiros efeitos, porque não existe uma forma objectiva de estimar o seu 'valor', nem é possível prever se determinado fim objectivo será atingido com o meio seleccionado.<sup>44</sup>

Terceiro, a racionalidade que subjaz ao fenómeno natural não é a mesma que subjaz ao fenómeno social. A primeira, 'livre de quaisquer pressupostos' é estudada pelas ciências exactas que deduzem as suas leis ou generalizações a partir de dados da experiência (a das disciplinas nomotéticas). A sua individualidade desaparece na lei geral da qual ela não é senão uma aplicação. À última (a das disciplinas ideográficas) interessa o que a distingue e lhe confere particularidade. É esta particularidade ou individualidade que no fenómeno social se impõe nos erros involuntários ou mesmo inconscientes sobre os factos e também nas escolhas que se fazem. Da mesma maneira também a racionalidade do fenómeno natural é indiferenciada; opostamente, a racionalidade do fenómeno social é social e historicamente diferenciada, o que lhe confere uma variedade de significados.

Finalmente, a singularidade de um fenómeno considerado significativo, isolando-o de outros considerados relativamente 'insignificantes', é resultado de uma opção individualizante e que dará origem à investigação <sup>45</sup>. A singularidade ou individualidade não pertence nem à substância nem à estrutura do fenómeno ou objecto a estudar. O que lhe dá significado e o individualiza ao ser proposto como tema de investigação é o valor que lhe é atribuído, o que

---

<sup>44</sup> Weber, Max, *Ensaio de Sociologia*, Zahar Edit., Rio de Janeiro, s/d, p. 178

<sup>45</sup> Cf. Saint-Pierre, Hector L., *Entre a Paixão e a Razão*, Ed. UNICAMP, Campinas, 1994, pp. 88-89 sobre o método weberiano da 'possibilidade objectiva' exemplo que Weber vai buscar à História.

implica uma relatividade de critérios de escolha no conhecimento do fenómeno social, bem como uma unilateralidade da pesquisa. Desta forma, o conhecimento da realidade sócio-cultural é sempre um conhecimento que parte de uma perspectiva particular – a do investigador; é da escolha subjectiva dos valores que depende, portanto, a decisão sobre os temas que têm ou não valor, isto é, daquilo que é importante, significativo e, conseqüentemente, decisivo para que a investigação seja iniciada e orientada. Assim, passando de uma cultura a outra, também a valoração de um fenómeno e não de outro só pode ser entendido no seu próprio contexto social: contextos sociais diferentes, com critérios valorativos diferentes, podem influenciar preferências pré-científicas, orientando escolhas científicas.<sup>46</sup> Esta posição – embora não ameace a pesquisa científica, na medida em que a validade das hipóteses é unicamente determinada pela experiência empírica – é, contudo, inevitável.

Desta forma, as Ciências Naturais respondem apenas a questões do domínio técnico, deixando de fora questões como o enquadramento de finalidades e o significado do mundo:

«A ciência pressupõe que as regras da lógica e do método são válidas (...) e que o produto do trabalho científico é importante no sentido de que “vale a pena conhecê-lo”. (...) esta pressuposição não pode ser comprovada por meios científicos – só pode ser *interpretada* com referências ao seu significado último, que devemos aceitar ou rejeitar, segundo a nossa posição última em relação à vida.»<sup>47</sup>

---

<sup>46</sup> Cf. Dahrendorf, Ralf, *Ensaio de Teoria da Sociedade*, Zahar Edit., S. Paulo, 1974, pp. 20-21

<sup>47</sup> Weber, Max, *Ensaio de Sociologia*, Zahar Edit. Rio de Janeiro, s/d, p.170

A racionalidade formal está apenas relacionada com a técnica dos meios e não com a valoração dos fins, porque a valoração é uma posição e decisão que diz respeito aos indivíduos ou grupos, não se inscrevendo na tarefa descritiva da ciência.

#### ***4. Disposições Éticas do Agir Racional***

As questões que temos vindo a levantar nos dois *items* anteriores, em contraponto com a perspectiva weberiana é que a ciência só pode caracterizar questões ‘de facto’ e não questões ‘de valor’. Enquanto a racionalidade ‘de facto’ compreende e interpreta o que é específico e singular na racionalidade do fenómeno social do mundo moderno, a racionalidade centrada numa crença ou compromisso de valor concebe apenas a peculiaridade própria dos seus objectivos últimos.

É na distinção entre as duas vertentes da racionalidade, ora para valores ora para fins, que o contraste dos interesses que os sujeitos procuram para alcançar uma vida melhor, é marcante. Por um lado há todo um conjunto de valores que defendem, mas, por outro, há a sua ligação a objectivos de carácter pragmático, utilitário e material. E, na perspectiva de Weber o *homem age*, fundamentalmente, *em função dos seus interesses* ou ideais práticos:

---

«não as ideias, mas os seus *interesses materiais* e ideais governam directamente a conduta do homem. Muito frequentemente, porém, as ‘imagens mundiais’ que foram criadas pelas ‘ideias’ determinaram, como manobreiros, as linhas ao longo das quais a acção foi impulsionada pela dinâmica de *interesses*.»<sup>48</sup>

São efectivamente os interesses materiais e ideais que na teoria weberiana representam os “impulsos que correspondem às necessidades sociais dos indivíduos e têm por objecto os bens que satisfazem essas necessidades. Os interesses são a força que move as acções.”<sup>49</sup> E este será, em particular, outro dos aspectos que retomaremos ao abordar, na última secção deste nosso trabalho, os *interesses do conhecimento* na perspectiva habermasiana.

Tendo então em conta que, segundo Weber, o que orienta a acção ou a conduta dos homens são os interesses, parece-nos ser fundamental como é que no contexto weberiano se pode distinguir racionalidade formal e racionalidade substantiva. A racionalidade formal visa prioritariamente o cálculo de meios e procedimentos, a racionalidade substantiva refere-se primeiramente ao valor de fins e resultados. Sendo a ordem sócio-económica da moderna sociedade firmada em regras ditadas pelo espírito capitalista, cuja dinâmica penetrou nas instituições que o apoiaram e legitimaram, as orientações de valor imanentes a estas regras não só não são coincidentes com as

---

<sup>48</sup> Weber, Max, *Ensaios de Sociologia*, Zahar Edit., Rio de Janeiro, s/d., p. 83

<sup>49</sup> Weber citado por Gomez, Enrique Serrano, *Legitimación y racionalización*, Anthropos, Editorial del Hombre, Barcelona, 1994, p. 88

orientações de racionalidade substantiva como são, frequentemente, profundamente antagónicas:

«(...) o ganho de dinheiro, e de cada vez mais dinheiro (...) é de tal modo considerado como um objectivo em si, que em comparação com a “felicidade” ou o “proveito” do indivíduo, parece algo de completamente transcendente e puramente irracional. O ganho é considerado como objectivo da vida do homem, e já não como meio de satisfazer as suas necessidades materiais. Esta inversão dos factos “naturais” (...) sem sentido para uma sensibilidade simples, é manifestamente um *leit-motiv* do capitalismo, que se mantém alheio aos homens que não são movidos por ele.»<sup>50</sup>

O que Weber reconhece é que exigindo a racionalidade económica o máximo de rentabilidade na produção e no trabalho; defendendo a propriedade privada; e advogando a liberdade do mercado ela também se traduz, num sentido mais amplo, na *luta do homem contra o homem*. É por isso que quanto mais se acentua a racionalidade formal, mais se intensifica também a tensão com a racionalidade substantiva. Isto é bem visível numa sociedade cuja ordem económica, de base capitalista, para além da maximização dos valores de cálculo, se fundamenta numa organização racional do trabalho, na conformidade mecânica com as suas exigências económicas e na consciência profissional de que este é um fim em si próprio, um dever último.<sup>51</sup> Esta dominação da ordem económica na vida social coloca em tensão não só interesses divergentes, mas também os grupos que os

---

<sup>50</sup> Weber, Max, *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*, Editorial Presença, Porto, 1983, p.36

<sup>51</sup> Cf. *Ibidem*, pp. 37-48

sustentam, favorecendo os que têm poder para influenciar e ditar o curso do mercado e os termos contratuais de trabalho. Teoricamente neutra do ponto de vista axiológico, a racionalidade formal não o é na prática. Se os grupos económicos poderosos podem ditar as suas exigências, os grupos a ele sujeitos, ameaçados nos seus privilégios, têm igualmente um forte interesse em sujeitar a vida económica a uma regulamentação que procure reduzir a racionalidade formal.

Mas a importância dos conflitos económicos (mesmo na luta de classes), não é, segundo Weber, a única forma geradora de tensões. Muitas delas resultam de divergências preferenciais. O sujeito que defende uma forma individual de conduta, a que subjazem determinados valores, vê-a não como uma forma particular de auto-conduta, mas como uma forma preferencial de vida também para os outros. Impor aos outros os seus próprios valores é uma forma de colocar valores, assentes em escolhas divergentes, em tensão.

Em suma: o antagonismo entre o instrumental e o substantivo surge apenas como uma tensão entre valores que se opõem. O conflito entre estes dois tipos de racionalidade pode ser visto como uma tensão entre cálculo, eficiência e impessoalidade, por um lado, e *solidariedade* (ou fraternidade como lhe chama Weber) e *igualdade*, por outro. É ainda uma tensão entre valores antigos e os que a modernidade adoptou desde que o espírito capitalista prevaleceu sobre a Ética Protestante. A tensão, o conflito e o antagonismo entre racionalidade instrumental e substantiva ocorre, segundo Weber, porque cada uma delas tem o seu próprio valor, não permitindo a interposição do outro.

#### 4.1 A Autoridade carismática como forma de Liberdade

Na perspectiva weberiana, a mentalidade económica, gerada no, e pelo espírito do capitalismo moderno, exigiu um certo tipo de personalidade que se foi psicologicamente construindo através de um corpo de ideias que, involuntariamente, acabaram por desenvolver traços específicos no carácter dos indivíduos, com saldo a favor do espírito materialista e pragmatista do homem moderno. A este propósito, Giddens, referindo esta tese de Weber, expõe o seguinte:

«A acumulação de riqueza só é condenada na medida em que pode tentar o homem a levar uma vida ociosa; porém, quando a riqueza é adquirida através do cumprimento ascético do dever designado pela vocação, não só é tolerada, como ainda se reveste de valor moral.»<sup>52</sup>

É, conseqüentemente, a ausência de personalidades interiormente livres e com ideais altruístas, como legado de uma cultura em que o ganho é considerado como um objecto em si, sem conexão necessária com a 'felicidade' e 'proveito' do homem, que coloca a questão de que como é que será possível, a longo prazo, a liberdade e autonomia dos indivíduos. A resposta, para Weber, está na orientação para a conformidade com certos valores. São eles que conferem ao mundo um significado sistemático e coerente e que, simultaneamente, organizam uma conduta de vida perseverante. Para isso o indivíduo

---

<sup>52</sup> Giddens, Anthony, *Capitalismo e Moderna Teoria Social*, Editorial Presença, Lda, Lisboa, 1976, pp. 218-219

tem de ser dotado de uma personalidade semelhante àquilo que cada sistema de crenças exige: a da constante conjugação de uma vida exemplar com as exigências éticas que o mundo lhe impõe, determinadas por valores últimos como condição para a sua totalidade e verdadeira unidade com a humanidade. Novas concepções substantivas de vida derivam de figuras carismáticas, homens de génio, possuidores de qualidades pessoais extraordinárias, também elas sujeitas a modelações de forma a atenderem a necessidades impostas pela rotina normal; e de figuras eruditas, cujo racionalismo intelectualista progressivo busca a essência do significado da vida através da compreensão, exclusivamente cognitiva, do mundo e do seu sentido.

A figura carismática é, para Weber, aquela que é “portadora de dons específicos do corpo e do espírito, que são considerados como sobrenaturais, não acessíveis a todos.”<sup>53</sup> São as marcas características da sua estrutura e as suas qualidades pessoais extraordinárias que lhe conferem autoridade carismática. O líder carismático é determinado e ignora motivações de ‘carreira’, ‘progresso’ ou ‘salário’; toma como ‘missão’ a “tarefa que lhe é adequada”<sup>54</sup>. A autoridade carismática, pela ruptura com as normas e valores tradicionais, cria novas orientações de valor e esforça-se para que estas sejam aceites e adoptadas pelos outros. A força de vida provada pela autoridade carismática é uma força poderosa que, segundo Weber, poderia influenciar alterações históricas.

---

<sup>53</sup> Weber, Max, *Ensaios de Sociologia*, Zahar Edit., Rio de Janeiro, s/d., p. 283

<sup>54</sup> *Ibidem*, p. 285

Mas também, do seu ponto de vista, esta força do carisma não parece ser nem permanente nem estável. Sempre que chega às instituições, tende a desaparecer através da rotina e da disciplina. Ao contrário do carisma, a disciplina é estável e impõe-se sempre que as camadas sociais privilegiadas pretendem ver legitimadas as suas posições sociais e económicas, através da ordem política, social e económica. Por outras palavras, a importância do carisma e da conduta individual diferenciada têm tendência a ser dominadas pela racionalização das necessidades económicas e políticas. Desta forma, as qualidades potencialmente carismáticas do homem permanecem em tensão com as exigências exteriores da vida institucional. É o caso da figura carismática do político e do virtuoso religioso, sujeitos à confrontação entre a força externa da disciplina racional e a força interna, imanente, do seu carisma.<sup>55</sup>

O carisma do político pode-se afirmar, por um lado, no compromisso à forma assumida pela rectidão e integridade nesta esfera como condição vinculativa e, por outro, pela sua capacidade de constituir uma comunidade de julgamento que reconheça a sua autoridade.

« O carisma só conhece a determinação interna e a contenção interna. O seu portador toma a tarefa que lhe é adequada e exige obediência e um séquito em virtude da sua missão. O seu êxito é determinado pela capacidade de consegui-los. Sua pretensão carismática entra em colapso quando sua missão não é reconhecida por aqueles que, na sua opinião, deveriam segui-lo. Se o aceitam,

---

<sup>55</sup> Cf. Weber, Max, *Ensaio de Sociologia*, Zahar Edit., Rio de Janeiro, s/d, pp. 285-287

ele é o senhor deles – enquanto souber como manter esta aceitação, ‘provando-se’.»<sup>56</sup>

Na medida em que o carisma é “qualitativamente particularizado”<sup>57</sup>, tratando-se mais de uma questão “interna do que externa”<sup>58</sup> a autonomia da figura carismática transforma-se ao rotinizar-se na aquisição legítima do poder pelos seus sucessores e, conseqüentemente, essa qualidade intrínseca do seu portador, desvanece-se. No caso do líder político carismático, essa perda de autonomia traduzida, em última análise, na perda de liberdade, pode impedi-lo de colocar o aparelho burocrático ao serviço de valores últimos.

O facto reconhecível pelo senso comum de que os homens têm capacidades, disposições ou qualificações diferentes manifesta-se também na posse de um virtuosismo particular, despertado só em algumas pessoas<sup>59</sup>. Mas também aqui, e de acordo com Weber, encontramos diferenças nas disposições carismáticas: de um lado os ‘virtuosos’; de outro, a grande massa de gente que partilha a crença dos virtuosos mas que, por razões espirituais ou materiais, pessoais ou sociais, é incapaz de assumir todas as suas obrigações. Por isso também o carisma deve ser analisado em função da manifestação da diversificação moral e social. Rejeitando como indigno qualquer lucro pecuniário da forma metódica e racional de vida, o carisma estende naturalmente esta atitude aos seus seguidores. A disciplina modelada por esta imposição atenua aquele particularismo, embora a ele se possa

---

<sup>56</sup> Weber, Max, *Ensaios de Sociologia*, Zahar Edit., Rio de Janeiro, s/d, p. 285

<sup>57</sup> *Ibidem*, p. 285

<sup>58</sup> *Ibidem*, p. 285

<sup>59</sup> Cf. *Ibidem*, p. 331

manter ligado um número reduzido de membros. Daqui resulta, segundo Weber, uma tensão entre o comportamento dos virtuosos e o comportamento das massas na vida quotidiana. Há orientações de valor contraditórias em vigor no seio de uma mesma comunidade ou sociedade sem que a conciliação entre elas seja possível. Além disso, essas orientações podem valorizar a ‘quantidade’ das posições e não a ‘qualidade’, desvalorizando, também, as consequências, ou podem traduzir-se em confrontos directos que, em situações extremas, eventualmente conduzem a rupturas sociais graves.

Para Weber, à semelhança do político carismático, também o religioso carismático se vê obrigado a “ajustar as suas próprias exigências que lhe são intrínsecas às possibilidades da religiosidade da vida quotidiana, a fim de conseguir e manter a preferência ideal e material das massas.”<sup>60</sup> Ora o que resulta daqui é que em consequência do desaparecimento do carisma, também o valor que se atribui ao indivíduo é abalado e aquilo que o poderia fortalecer, agora enfraquece-o, deixando-o mais vulnerável a pressões que recebe do exterior.

Como referimos atrás, uma outra fonte de novas orientações de vida reside, para Weber, na necessidade experimentada prioritariamente por intelectuais ou pelos mais instruídos, para entenderem o mundo como uma totalidade dotada de sentido. Para o estudioso empírico, salienta, “os valores sagrados, diferindo entre si,

---

<sup>60</sup> Weber, Max, *Ensaios de Sociologia*, Zahar Edit., Rio de Janeiro, s/d , p. 332

não devem ser interpretados apenas, e nem mesmo preferencialmente, como ‘voltados para o outro mundo’ ”.<sup>61</sup>

A distribuição das venturas e desventuras entre os homens, seja o sofrimento ‘imerecido’ de homens ‘bons’, o êxito dos ‘maus’ , seja a ‘injustiça da ordem no mundo’, estão todos relacionados com elementos irracionais exigindo-se para eles uma interpretação ética do seu significado universal. E a explicação desta irracionalidade encontra, diz Weber, na contrapartida racional que puderam produzir os sistemas de ideias, também estes sujeitos a interesses, as respostas intelectualmente satisfatórias à incoerência entre o destino e o mérito:

«De várias formas, as pessoas buscaram interpretar a ligação entre a ética religiosa e as situações de interesse de tal modo que a primeira surge como simples ‘função’ da segunda»<sup>62</sup>

a que, noutro passo, acrescentará:

«O efeito (...) especialmente de uma dedução teleológica de postulados práticos é perceptível (...) e com frequência muito claramente entre todas as éticas religiosas.»<sup>63</sup>

Assim, o que poderia significar um ajuste das revelações às necessidades religiosas surge antes como o seu inverso: são as necessidades religiosas que primeiramente determinam o aparecimento das anunciações e promessas.

---

<sup>61</sup> Weber, Max, *Ensaios de Sociologia*, Zahar Edit., Rio de Janeiro, s/d , p. 320

<sup>62</sup> *Ibidem*, p. 312

<sup>63</sup> *Ibidem*, p. 372

Deste modo, no lado oposto do homem virtuoso que lutava pelos valores sagrados situados ‘fora’ do mundo, encontra-se o intelectual que procura compreender valores sagrados ‘dentro’ do mundo. Como o intelectualismo não pode responder a coisas do mundo real consideradas especificadamente ‘sem sentido’, em face disso, a forma que encontrou para ultrapassar essa ‘irracionalidade’ inevitável de conceber o mundo e o modo de vida foi a de desviar os valores extranaturais para o mundo do irracional.<sup>64</sup>

No que respeita à figura carismática e à figura do erudito poderíamos resumir o pensamento weberiano ao seguinte: da mesma maneira que a progressiva força racionalizadora de entendimento do mundo limita a criação de valor carismático, também o homem da ciência não pode descobrir o sentido da vida através da análise empírica, porque o poder da ciência e a racionalidade objectiva que a acompanha são limitados.

#### **4.2 Ética da Responsabilidade e Ética da Convicção**

Como estrutura permanente, a estrutura carismática, diz Weber, é a ‘contra-imagem da estrutura burocrática’<sup>65</sup> que a racionalidade modelou “de forma a atender às necessidades previstas”<sup>66</sup>. A estrutura ou administração instrumental, sob o ponto de vista ético, é absolutamente neutra quanto aos valores, porque a sua orientação não é para fins últimos, mas sim para a concretização de fins determinados.

---

<sup>64</sup> Cf. Weber, Max, *Ensaio de Sociologia*, Zahar Edit., Rio de Janeiro, s/d, p. 324

<sup>65</sup> *Ibidem*, p. 283

<sup>66</sup> *Ibidem*, p. 283

A estrutura burocrática, que se serve da racionalidade como instrumento, exige conhecimento de meios técnicos especializados indispensáveis à consecução de fins que são utilitários. Independentemente da escala hierárquica a que uma decisão ou a tomada de posição tenha que ser submetida, esta é guiada por uma ética da responsabilidade, que *não* tem, necessariamente, qualquer orientação de valor substantivo. Aquele que age de acordo com aquela ética atribui à realidade exterior um elevado poder e, quando persegue um fim que ele próprio determinou, os meios que utiliza impõem-lhe as suas próprias leis, regularidades que lhe permitem decidir, com conhecimento, as consequências. Neste sentido a ética instrumental pode, e como já referimos, *pôr em causa* ou mesmo anular a *autonomia* do indivíduo. A ética da responsabilidade não é, conseqüentemente, uma visão significativa do mundo, mas essencialmente uma forma de tomar decisões calculando a eficácia dos resultados. Tomando de novo o caso da acção política, a responsabilidade ética requer que o político preste “conta dos resultados previsíveis dos actos cometidos”<sup>67</sup> e que a submissão a causas esteja ausente da sua acção, de modo a servir finalidades externas da vida quotidiana. Além disso, afirma Weber, a responsabilidade decorrente da actividade política pode exigir que, na sua execução de ‘fins bons’ o político possa “usar meios moralmente dúbios, ou pelo menos perigosos”<sup>68</sup>, recorrendo, se necessário, à violência como meio decisivo. O político que age sob esta ética reconhece e leva em conta a falta de preparação e

---

<sup>67</sup> Weber, Max, *Ensaios de Sociologia*, Zahar Edit., Rio de Janeiro, s/d, p. 144

<sup>68</sup> *Ibidem*, p. 145

conhecimento das pessoas, pelo que não pode imputar a terceiros resultados que decorrem da sua própria tomada de decisões. Não se trata aqui, segundo o pensamento weberiano, de uma atitude de *indiferença* moral do agir político, mas fundamentalmente de distinguir questões de facto de questões de valor e de orientar esse agir em função do cálculo racional das consequências prováveis da sua conduta relativamente às finalidades que se propõe atingir.

Há, no entanto, e como o próprio Weber salienta, um profundo contraste entre a conduta do político que se rege pela máxima de uma ética da instrumentalidade e a do político que se orienta pela ética das ‘finalidades últimas’, ou seja, por uma ética da convicção. O indivíduo que adopta a ética dos fins últimos não questiona, como o partidário da previsibilidade de resultados, as consequências do seu agir e abstrai-se do cálculo racional dos meios. Por isso clama contra a injustiça social e tenta manter acesa, também nos outros, a crença de que os seus actos têm valor exemplar. Para Weber, a ética da convicção não pode, contudo, ser confundida com o agir irracional ou com formas de conduta política irresponsáveis. Aqui a acção não se opera num quadro em que a racionalidade é determinada por um fim, mas por um valor que o agente considera soberano. Mas também este agir, na perspectiva weberiana, partilhando dos atributos de uma conduta virtuosa exemplar, faz algumas concessões à ética da fraternidade autêntica. É que a pureza das suas intenções pode conduzir a maus resultados que, aos olhos do agente, não lhe podem ser imputados: recairão sobre a alienação dos homens, sobre circunstâncias especiais

imprevisíveis ou, em último caso, a forças superiores, supranaturais. E aqui Weber lembra que se, sob o ponto de vista teórico, a ética da convicção é idealmente motivada por intenções puras, frequentemente a realidade histórica e quotidiana tem demonstrado que, para justificar o êxito de fins últimos, se pode recorrer a meios menos 'puros', fazendo a concessão ao princípio de que fins absolutos justificam os meios. Esta cedência impediria não só uma conciliação entre a ética da responsabilidade e a ética dos fins últimos, mas colocaria também dois problemas cruciais sob o ponto de vista desta última: que fim defendido pela ética da convicção justificaria a aplicação de meios moralmente menos válidos, e que critério os validaria. A consequência da ética da convicção é que, à semelhança do que aconteceu com o Protestantismo ascético, podem ser as intenções colocadas na acção a impedir, paradoxalmente, o resultado desejado. A perspectiva weberiana para ultrapassar este problema seria a de conciliar o compromisso perante os valores últimos com o compromisso perante os cálculos dos meios alternativos para os procurar.<sup>69</sup>

### ***5. A Inviabilidade das Escolhas***

A tese weberiana de inexistência de uma ética universal estriba-se na irreduzibilidade e incompatibilidade dos valores das diferentes esferas de actividade social, fundamentada pela impossibilidade de demonstrar cientificamente que qualquer ideal, ou ideais, historicamente apresentados são correctos ou errados. Tal como as

---

<sup>69</sup> Cf. Weber, Max, *Ensaio de Sociologia*, Zahar Edit., Rio de Janeiro, s/d., pp. 142-146

acções políticas e económicas racionais obedecem às suas normas autónomas e regularidades internas, também qualquer outra acção racional dentro do mundo continua inevitavelmente ligada às condições humanas, afastadas de valores absolutos, e que devem servir como meios ou fins para a acção racional. Weber viu a vida social como um politeísmo de valores em conflito: mas “a qual dos deuses em luta serviremos?”<sup>70</sup> Uma vez mais nos confrontamos com a oposição entre ética da responsabilidade e ética da convicção.

«Onde, no caso individual, pode o valor ético de um acto ser determinado? Em termos de êxito ou em termos de qualquer valor intrínseco do acto *per se*? »<sup>71</sup>

Para Weber, o conflito entre estas duas orientações *não pode ser resolvido apenas por meios éticos*, porque “nenhuma ética no mundo nos proporciona uma base para concluir quando, e em que proporções, a finalidade eticamente boa ‘justifica’ os meios eticamente perigosos e suas ramificações”<sup>72</sup>. Cabe, portanto, diz Weber, a cada indivíduo tomar uma decisão. Ora, referindo Weber insistentemente que o que a motiva a acção social e conduta humanas são *interesses materiais e ideais*, e não ideias, e que mesmo “o racionalismo grandioso de uma conduta de vida ética”<sup>73</sup> foi destronado “em favor daquilo que é necessário”<sup>74</sup>, deparamo-nos aqui com o paradoxo da sua própria construção: o

---

<sup>70</sup> Weber, Max, *Ensaio de Sociologia*, Zahar Edit., Rio de Janeiro, s/d , p. 180

<sup>71</sup> *Ibidem*, p. 388

<sup>72</sup> *Ibidem*, p. 145

<sup>73</sup> *Ibidem*, p. 175

<sup>74</sup> *Ibidem*, p. 175

indivíduo tem de fazer uma escolha sem critérios e, conseqüentemente não-racional e, por isso, também subjectiva, entre dois modos de raciocínio discordantes. Optar por uma ética da convicção significa *rejeitar* todo o cálculo racional de meios-fins, isto é, significa recusar os elementos centrais da acção racional formalizada, mas *não* saber quais as *implicações* da sua acção; escolher orientar-se por uma ética da responsabilidade é precisamente comprometer-se com estes elementos centrais da racionalidade instrumental.

## Conclusões

Na análise que Max Weber faz da modernização do mundo ocidental e do pensamento dela decorrente estão intimamente envolvidos motivos filosóficos, sociológicos, políticos, religiosos e históricos. Nesta diversidade de conhecimentos Max Weber acaba não por, partindo dos factos, tecer uma teoria que *a priori* os possa prever e contrariar no futuro, mas por adequar conceitos aos factos.

Ao fazer decorrer o processo da modernização do ocidente da ‘domesticação metódica’ do desejo de lucro e de sucesso que encontra a sua expressão mais significativa na “*ascese secular*”, Max Weber converte este processo em racionalidade económica. Daí que os elementos inerentes à noção que tem de ‘racionalidade’ envolvam sempre o cálculo das previsibilidades e a utilidade.

Estas surgem primeiro nos domínios da experiência e do *conhecimento*, permitindo aos indivíduos dominar tecnicamente a vida, dar-lhes instrumentos e disciplina ao pensamento. O homem da ciência e o homem da acção devem obedecer ao ‘demónio’ que tece as teias da sua própria vida<sup>75</sup>.

Depois, porque o sucesso aqui alcançado conquistou outras ciências e outras áreas, abrangendo a figura carismática e até a ‘conduta diária’.

Finalmente, expande-se e consolida-se na administração pública e privada, porque ele também é necessário ao ‘bom’ andamento da sociedade. E é na verdade a procura daquele sucesso em todas as

---

<sup>75</sup> Weber, Max, *Ensaio de Sociologia*, Zahar Edit., Rio de Janeiro, s/d, p. 183

áreas da vida que vem competir com a autonomia humana e os valores substantivos que devem guiar as acções humanas, intensificando as tensões entre dois sistemas de valores distintos.

Foi esta noção de desenvolvimento, que atingiu a personalidade individual e à qual nem mesmo o homem carismático conseguiu escapar, que decidiu, segundo Weber, o nosso futuro. Num mundo desencantado o homem fica confinado ao presente, que é dominado pela luta permanente de pontos de vista, ideais e valores diferentes, traduzindo também diferentes *interesses*.

Tendo os saberes desempenhado um papel fundamental em todo este processo, a modernização da sociedade que Weber analisou não pode ser entendida como um movimento para o esclarecimento e para o progresso moral da humanidade. Apresentando-se como a negação real da vida ela *não* pode ser, por isso, *pedagogicamente validada*.

### Capítulo III

A Inacessibilidade à Emancipação ou a  
Tese da Modernização na 2ª Geração da Escola de Frankfurt

***1. A Visão da Sociedade Moderna  
na 2ª geração da Escola de Frankfurt***

Uma outra teoria explicativa para o modo de pensar do homem da nossa época é-nos apresentada, conforme dissemos na introdução, pelos teóricos críticos que integram a segunda geração da escola frankfurtiana. Embora diferente da fundamentação weberiana, também estes teóricos criticam a situação paradoxal à qual chegara o Iluminismo que defendera por via dos saberes a elevação da razão prática. Para eles, o conhecimento em que se apoia o pensamento moderno foi sujeito *não* a uma qualificação, mas a uma quantificação que o positivismo permitira. Este, que se instituíra ao privilegiar os factos e o método científico, integra no seu mundo uma racionalidade técnica que ao melhorar o conforto e ao multiplicar as liberdades mais imediatas do homem o levam a ter cada vez menos consciência do tipo de razão aqui subjacente.

Pensamento e acção humanos não são mais caracterizados pela sua relação com uma hierarquia de bens que abastece de fins últimos o *agir*. Ou, estabelecendo uma comparação com a visão weberiana poderíamos dizer: a racionalidade formalizada, que para Weber constituía uma das principais características das sociedades

desenvolvidas e das quais a sociedade ocidental era exemplo, perdera o seu vínculo àquilo para que fora criada ao concentrar-se apenas nos meios sem questionar os fins, afastando-se também assim de um *telos* ético.

Para aqueles teóricos críticos, a natureza do pensamento humano não só foi deformada pela *unilateralidade*, que tanto explica como avalia os factos alheados dos valores, qualidades e finalidades do homem, como também o processo que esta unilateralidade, tornada instrumento, favoreceu (o da *homogeneização* do pensamento e acção humanas), terá concorrido para esse desvirtuamento.

### ***1.1 A Unilateralidade do progresso***

O crescente ‘progresso’, que Weber vê como decorrendo do desenvolvimento da sociedade industrializada, cuja “dinâmica interna (...) leva a um mundo dominado por cientistas e burocratas, que operam segundo as directrizes da eficácia, competência, continuidade e poupança próprias do trabalho racional”<sup>76</sup>, é visto pelos teóricos críticos da segunda geração da Escola de Frankfurt como a redução do conhecimento ao saber técnico. Este, constituído como paradigma de *todo* o conhecimento, *suprime* o pensamento crítico, comprometendo, deste modo, o futuro da humanidade.

---

<sup>76</sup> Diaz, Juan António Estrada, *La Teoria Critica de Max Horkheimer*, Serv. Public. Universidade de Granada, 1990, p. 181

Assim, à usual interpretação do processo histórico como a do crescimento de um conhecimento ou razão esclarecida, aqueles teóricos críticos contrapõem uma outra, segundo a qual àquele crescimento corresponde uma perda de autonomia dos indivíduos, já que o aumento de conhecimento ou de razão esclarecida vai eliminando a subjectividade dos sujeitos *deformando-lhes*, conseqüentemente, a consciência.

Mas as causas e fundamentações da actual crise de pensamento ou da razão (que as últimas guerras mundiais evidenciaram, mas que ainda hoje de forma inequívoca se manifestam declaradamente, como no caso das lutas contra minorias étnicas no interior de países recém divididos, nomeadamente na Europa, ou na destruição de reservas equilibradoras do nosso ecossistema e na constante modelação e remodelação do social pelo padrão tecnicizante, negligenciando o essencial e perpetuando o que, inevitavelmente, conduzirá à auto-destruição do homem) só poderão ser entendidas num contexto mais amplo que, para Horkheimer, remontam à transição histórica que substitui a razão objectiva pela razão subjectiva. Este processo que, no dizer deste pensador, tem “consequências teóricas e práticas de vasto alcance”<sup>77</sup>, apresenta pontos de contacto com a teoria da diferenciação da sociedade, de Weber, indo contudo bastante mais longe na medida em que pretende fundamentalmente descrever a *perda*

---

<sup>77</sup> Horkheimer, Max, *Critica de la razón instrumental*, Editorial Sur, S.A. Buenos Aires, 1973, p. 19

que resulta para humanidade quando o conceito de fim ‘em si mesmo’ e a ‘racionalidade substantiva’ *desaparecem* do discurso da modernidade.

O Iluminismo é o eixo a partir do qual, dialecticamente, Horkheimer e Adorno tentam explicar *esta ausência de sentido no mundo actual*. É correntemente aceite a interpretação história de que o pensamento iluminista opõe a autoridade da tradição à força do argumento mais esclarecido, recusando o mito e a violência que o acompanha. Mas se, como afirmam Adorno e Horkheimer, “no sentido mais amplo do pensamento em contínuo progresso, [o Iluminismo] perseguiu sempre o objectivo de libertar os homens do medo”<sup>78</sup> também acabou por “os converter em amos.”<sup>79</sup> Não se pode, portanto, negar um percurso, através do qual os seres humanos passam da compreensão do mundo em termos mitológicos e mágicos para o chamado ‘pensamento esclarecido’. Mas esta interpretação é, para os críticos frankfurtianos, irónica, porque se no pré-Iluminismo o mito é definido por uma relação mimética e sagrada com o mundo no qual os indivíduos se consideram a si mesmos parte da natureza, já a “adaptação consciente”<sup>80</sup> ao mundo esclarecido, desencantado – de uma perspectiva mítica –, incorporando um domínio intelectual e conceptual sobre a natureza, é visto como um lugar perenemente aos dispor dos seres humanos para perseguirem os seus próprios interesses. O saber do homem ilustrado passara a ser, portanto, um saber para submeter até ao extremo, a natureza, de modo a transformá-la em “mera

---

<sup>78</sup> Horkheimer, Max e Theodor W. Adorno, *Dialéctica del Iluminismo*, Ed. Sudamerica, Buenos Aires, 1988, p. 15

<sup>79</sup> *Ibidem*, p. 15

<sup>80</sup> Horkheimer, Max, *Critica de la razón instrumental*, Editorial Sur, S.A., Buenos Aires, 1973, p. 124

substância que deve ser dominada sem outra finalidade senão a do próprio domínio”<sup>81</sup>. Horkheimer censura esta ‘inteligência’ afirmando que enquanto “o animismo tinha dado uma alma às coisas”<sup>82</sup> o saber intelectual que converte o mundo em puro objecto “transforma a alma do homem em coisa”.<sup>83</sup>

Mas este prevalectimento ou predomínio só pode ser conservado pelos homens se eles dispuserem permanentemente de meios que garantam essa subjugação da natureza, isto é, se o homem criar ordenamentos e mecanismos sociais para isso. Daí que o estado de espírito que objectiva a natureza para melhor a submeter se tenha transformado na lógica de pensar a realidade social que não só é adaptada económica, política, social e culturalmente, como também passa a explicar os conceitos de verdade, *telos* humano e autonomia, uma vez que, diz Horkheimer, “quando o Iluminismo se pode desenvolver sem interferências provenientes da opressão externa, (...) a sua força não pára de aumentar”.<sup>84</sup>

Desta forma, o que parecia independentizar o homem, isto é, aquilo que lhe permitiria construir a sua própria história enquanto ser livre, com vontade e consciência, volta-se fatalmente contra o próprio homem já que o princípio do domínio constituído como postulado universal conduz, ao mesmo tempo, à sua própria destruição. Para

---

<sup>81</sup> Horkheimer, Max, *Crítica de la razón instrumental*, Editorial Sur, S.A., Buenos Aires, 1973, p. 107

<sup>82</sup> Horkheimer e Adorno citados por Jay, Martin, *L’imagination dialéctique – L’école de Francfort*, Press Cameron, Saint-Amant-Montrond, 1989 p. 295

<sup>83</sup> Jay, Martin, *L’imagination dialéctique L’école de Francfort*, Press Cameron, Saint-Amant-Montrond, 1989, p. 295

<sup>84</sup> Horkheimer; Max, e Theodor W. Adorno, *Dialéctica del Iluminismo*, Ed. Sudamerica, Buenos Aires, 1988, pp. 18-19

Horkheimer e Adorno, a visão de um mundo esclarecido ou “a negação inicial da unidade do homem com a natureza foi a origem de todas as insuficiências ulteriores da civilização”.<sup>85</sup>

O avanço da civilização ocidental é-nos apresentado na primeira figura da *Odisseia*, figura que, do ponto de vista daqueles teóricos críticos, melhor o representa. Ulisses não é nela uma personagem individual. As conotações valorativas de que é investido estão para além do isolamento de um só elemento num sistema de valores e referências culturais. A sua dimensão é trans-individual. Assim, Ulisses, na medida em que coloca acima de todas as coisas a sua própria sobrevivência, representa aquela mesma impossibilidade de auto-realização humana.

No relato homérico, Ulisses – a quem se exalta, pela configuração épica, a astúcia, a habilidade e o ardil –, desejando escutar em segurança o canto maravilhoso das sereias que irremediavelmente o conduziria à morte, faz-se atar ao mastro do navio em que navega; aos marinheiros que com ele viajam manda tapar os ouvidos com cera. Enquanto, por um lado, e como consequência destas atitudes, os marinheiros renunciam a toda a satisfação, continuando a sua extenuante tarefa, Ulisses, por outro, que não é um trabalhador mas um privilegiado para quem o conhecimento (ou ‘esclarecimento’) é uma promessa de felicidade, renuncia, no entanto, a alcançá-la. Ulisses, “lutando contra a dominação mítica do destino, sentiu-se impelido a

---

<sup>85</sup> Jay, Martin, *L'imagination dialéctique, L'école de Francfort*, Press Cameron, Saint-Amant-Montrond, 1989, p. 298

negar a união com a totalidade”<sup>86</sup>. Por isso não arrisca a vida e, para assegurar a sua própria sobrevivência cria uma racionalidade ‘particular’, subjectiva; contudo envolve-se numa auto-alienação que não pretende. A sua auto-preservação é, simultaneamente, a sua recusa. Assim, enquanto o épico celebra a sobrevivência de Ulisses, Horkheimer e Adorno vêem nela uma tragédia na medida em que Ulisses não tenta enveredar por uma outra via que lhe permita escapar ao encantamento. Não tentou pressupor, por exemplo, que a *superioridade do seu conhecimento* lhe permitisse ouvir livremente a sedução, e que essa mesma *liberdade* fosse protecção suficiente. Desta forma, qualquer possibilidade de reconciliação entre felicidade e auto-preservação, entre a busca de sentido e o agir de acordo com a razão dilui-se, devido às suas próprias acções.

Daqui se infere que “toda a fama que [Ulisses] atribui a si mesmo ou que os outros lhe atribuem não faz mais do que destacar que a dignidade do herói se conquista apenas mediante a humilhação do impulso à felicidade total, universal e indivisa.”<sup>87</sup>

À semelhança do relato épico, o que parece caracterizar a história do Ocidente é, na interpretação de Horkheimer e Adorno, o desejo de subjugar todas as coisas através de uma hábil racionalidade instrumental. O que contribui para a vitória de Ulisses é a sua habilidade. Dito de outro modo: ele domina o sistema agindo

---

<sup>86</sup> Jay, Martin, *L’imagination dialétique, L’école de Francfort*, Press Cameron, Saint-Amant-Montrond, 1989, p. 299

<sup>87</sup> Horkheimer; Max, e Theodor W. Adorno, *Dialética del Iluminismo*, Ed. Sudamerica, Buenos Aires, 1988, p. 76

segundo as regras do próprio sistema. Ulisses não se transformou nem se libertou das maquinações da dominação que tornaram a sua própria liberdade possível. Ulisses não é herói; é antes anti-herói, na medida em que centra em si dois estigmas: um, individual, que tende à dissolução do Eu no homem; outro, colectivo, que pende para a liquefacção da civilização em torno dele mesmo. Os motivos que o impulsionaram a orientar a sua acção de modo a renunciar à felicidade suprema foram motivos dependentes da razão - os da sua sobrevivência.

### ***1.1.1 Mecanismos da unilateralidade***

#### ***a) A auto-conservação***

A imagem de racionalidade, que Ulisses simbolicamente prefigurava, anunciava já, de forma sombria, o que aguardava o futuro dos indivíduos. À semelhança do que sucedera com Ulisses, também no processo de desenvolvimento humano, em sentido histórico, a razão objectiva é substituída, segundo Horkheimer, pela razão subjectiva em que qualquer fim se torna um possível meio para a auto-preservação. Enquanto a razão subjectiva não é mais do que “a capacidade de calcular probabilidades”<sup>88</sup>, referindo-se “à relação que [um] objecto ou conceito tem relativamente com um fim, e não ao próprio objecto ou conceito”<sup>89</sup>, a razão objectiva “não se situa (...) na correspondência entre conduta e fim, mas nas noções - por mais mitológicas que elas hoje nos

---

<sup>88</sup> Horkheimer, Max, *Critica de la razón instrumental*, Editorial Sur, S.A. Buenos Aires, 1973, p. 17

<sup>89</sup> *Ibidem*, p. 17

passam parecer – que tratavam da ideia de bem supremo, do problema do desígnio humano e da maneira de alcançar as metas supremas.”<sup>90</sup>

É, segundo Horkheimer, este conceito de razão, pressuposto como algo já conhecido e aceite por todos, que constituído como via para a verdade era, nas sociedades tradicionais, critério suficiente para julgar as coisas. Era ele que assegurava, de forma racional, a harmonia do todo: “aquele que vive à luz da razão objectiva também é afortunado e feliz na vida.”<sup>91</sup>

Razão objectiva e razão subjectiva estão, portanto, em pólos diametralmente opostos e se, “historicamente, os dois aspectos da razão, tanto o subjectivo como o objectivo, tenham existido desde o início (...) o predomínio do primeiro sobre o segundo foi-se estabelecendo no decorrer de um amplo processo”<sup>92</sup>, um processo identificado com o da subjectivação ou formalização da razão, que marca o aparecimento da Época Moderna e que encontra no Iluminismo a sua etapa mais significativa – a da pretensão de atribuir à razão um valor absoluto. Este distanciamento da racionalidade em sentido amplo e a sua centralização no sujeito faz com que ideais elevados como os de justiça, igualdade, felicidade e tolerância “que possuem um carácter objectivo, passem a ter o “predicado ‘racional’ apenas na medida em que tenham sido organizados racionalmente pelos sujeitos”<sup>93</sup>, isto é, pelos actores da razão subjectiva.

---

<sup>90</sup> Horkheimer, Max, *Critica de la razón instrumental*, Editorial Sur, S.A. Buenos Aires, 1973, p. 17

<sup>91</sup> *Ibidem*, p. 17

<sup>92</sup> *Ibidem*, p. 18

<sup>93</sup> Geyer, Carl Friedrich., *Teoria Crítica, Max Horkheimer / Theodor W. Adorno*, Editorial Alfa, S.A., 1985, Barcelona, p. 71

«As noções de justiça, igualdade, felicidade, tolerância que (...) em séculos anteriores são considerados inerentes à razão ou dependente dela perderam as suas raízes espirituais. São todavia metas e fins, mas não existe nenhuma instância racional autorizada a outorgar-lhes valor ou a vinculá-los a uma realidade objectiva.»<sup>94</sup>

Aquilo que numa perspectiva anterior à Época Moderna era concebido como fins objectivos, na interpretação moderna é substituído por fins subjectivos, como os da sobrevivência e da auto-preservação humanas. Assim, a subjectivação da razão não é um processo completo na medida em que, sob o “pretexto de aumentar o valor do sujeito, se afasta justamente dele. Com efeito, com o aperfeiçoamento da capacidade de calcular probabilidades – e com isso ajustar ao fim determinado o meio correcto – o próprio sujeito é visto apenas como meio e já não mais como fim”.<sup>95</sup> Por outras palavras: privada do seu conteúdo original, e na ausência de fins objectivos, toda a interacção é reduzida a relações de poder. Todavia, nem o ‘eclipse’ da razão objectiva nem a refutação da razão subjectiva significam a aceitação a um regresso à ‘razão dogmática’. A recusa da razão subjectiva é sobretudo uma revolta contra os impulsos essenciais que saíram mais empobrecidos do processo racional.

Mas se se nega o conceito de razão objectiva, e se afirma a razão subjectiva com base na auto-preservação e bem supremo do homem, há

---

<sup>94</sup> Horkheimer, Max, *Crítica de la razón instrumental*, Editorial Sur, S.A. Buenos Aires, 1973, p. 34

<sup>95</sup> Geyer, Carl Friedrich., *Teoria Crítica, Max Horkheimer / Theodor W. Adorno*, Editorial Alfa, S.A., 1985, Barcelona, pp. 71-72

que questionar o que acontece a ideais como os de justiça, liberdade e felicidade uma vez que, também eles, ficam reduzidos a esta tendência formalizadora. O esforço para ultrapassar esta questão foi levado a cabo, de acordo com os teóricos críticos atrás referidos, pelo pragmatismo, pelo positivismo e neotomismo que, numa tentativa de preservar a integridade daqueles ideais e o bem estar supremo dos indivíduos, acabaram por se fidelizar aos mesmos trilhos das ciências experimentais, impedindo a busca reflexiva, serena e moderada da felicidade autêntica.

### ***b) As Propostas para a Dissipação da Crise***

No pragmatismo, diz Horkheimer, há que questionar-se, desde logo, os seus fundamentos, já que subordina toda a ciência à ascendência da razão subjectiva, “convertendo a satisfação do sujeito em critério de verdade”.<sup>96</sup> Para ele a própria indagação filosófica, cujo propósito é encontrar uma explicação racional sobre o mundo e o homem, adopta, à semelhança da ciência, uma abordagem na qual a “calculabilidade substitui a verdade, e o processo histórico que dentro da sociedade tende a converter a verdade numa frase oca recolhe, por assim dizer, a benção do pragmatismo que faz dela [também] uma frase oca dentro da filosofia.”<sup>97</sup> O conceito de ‘verdade’ é assim distorcido, porque a verdade é desejada não por si mesma mas porque “funciona melhor”<sup>98</sup>, conduzindo-nos “a algo alheio à verdade ou, pelo menos,

---

<sup>96</sup> Horkheimer, Max, *Critica de la razón instrumental*, Editorial Sur, S.A. Buenos Aires, 1973, p. 62

<sup>97</sup> *Ibidem*, p. 55

<sup>98</sup> Horkheimer, Max, *Critica de la razón instrumental*, Editorial Sur, S.A. Buenos Aires, 1973, p. 56

diferente dela.”<sup>99</sup> Também aqui a fé que esta corrente de pensamento deposita na ciência é, conseqüentemente, uma fé inusitada:

«O pragmatismo, ao tentar a conversão da física experimental no protótipo de toda a ciência e o modelar de todas as esferas da vida espiritual segundo as técnicas de laboratório, forma par com o industrialismo moderno, para o qual a fábrica é o protótipo do existir humano e que modela todos os âmbitos culturais segundo o exemplo da produção em cadeia sobre uma cinta sem-fim ou segundo uma organização burocrática racionalizada.»<sup>100</sup>

Ao recorrer a um padrão cientifista, esta proposta para ultrapassar a crise torna-se, desde logo, afirma Horkheimer, falaciosa. E isto tem efeitos negativos não só para os ideais de ordem objectiva, mas também para os próprios indivíduos, na medida em que o seu fim mais valioso não é o da existência humana *de per se*. Para ele, esta redução antropológica torna-se bem evidente quando o pragmatismo absolutiza formas de razão de carácter meramente científico, passando para segundo plano outras formas de relação como a da contemplação filosófica:

«O pragmatismo que adjudica a todos e a cada coisa o papel de instrumento (...) pergunta em tom de despeito o que significam na realidade expressões como ‘a verdade em si mesma’ ou ‘bem’, (...) tais expressões conservaram, pelo menos, a consciência d[a] (...) distinção entre o pensamento de laboratório e o da filosofia e, por conseguinte, a distinção entre o destino da humanidade e o seu caminho actual.»<sup>101</sup>

---

<sup>99</sup> *Ibidem*, p. 56

<sup>100</sup> *Ibidem*, p. 61

<sup>101</sup> Horkheimer, Max, *Critica de la razón instrumental*, Editorial Sur, S.A. Buenos Aires, 1973, p. 63

Para o pensador pragmático, lembra Horkheimer, “tudo se converte em mero objecto e, por isso, em última instância numa só e mesma coisa, numa cadeia de meios e efeitos”<sup>102</sup>. Cabe, assim, ao pensamento independente ou autónomo preencher, ou melhor, recuperar a noção legítima de verdade e conhecimento autêntico que foram violados pelas imperfeições e insuficiências do pensamento pragmatista, “que não pode ser separado do conceito subjectivo de razão (...), sintomático da degradação da razão”.<sup>103</sup>

Os seus efeitos foram, portanto, os de um empobrecimento da conceptualização de conhecimento, racionalidade e verdade decorrente, no fundo, do processo determinado pelo amplo desenvolvimento social e progresso. A sua proposta para debelar a crise fracassou, porque apresentou razões ao agente humano excluindo outros atributos que, não se integrando no conhecimento experimental poderiam, contudo, contribuir para a busca e o alcançar da verdade.

Para os teóricos críticos frankfurtianos, a crise da razão decorre, de uma doença nascida do anseio da humanidade para “dominar a natureza, e a ‘convalescença’ depende de uma pretensão profunda da essência da enfermidade original e não de uma cura dos sintomas posteriores”<sup>104</sup> pelo que uma crença total na ciência para melhorar a condição humana como prometido pelas Luzes é (e como também considerara já Weber), um agravo à autonomia do indivíduo e à natureza.

---

<sup>102</sup> *Ibidem*, p. 57

<sup>103</sup> *Ibidem*, p. 64

<sup>104</sup> *Ibidem*, p. 184

Por isso, para eles, este ponto de viragem na história que corresponde ao sonho de uma humanidade emancipada só poderia abrir caminho à barbárie.

«Ao abandonar a sua autonomia, a razão converteu-se em instrumento. No aspecto formalista da razão objectiva, tal como o destaca o positivismo, vê-se acentuada a sua falta de relação com um conteúdo objectivo; no seu aspecto instrumental, tal como o destaca o pragmatismo, vê-se acentuada a sua capitulação frente a conteúdos heterónomos. A razão aparece totalmente sujeita ao processo social.»<sup>105</sup>

Daqui que quem invoca as tradições, não o faça com intenções de revitalizar velhas ontologias ou metafísicas, mas fá-lo com intenção de as adequar à tendência pragmatizante generalizada.

É por este mesmo caminho que, para Horkheimer, enveredam também os sistemas modelados nas tradições judaico-cristãs contribuindo, da mesma maneira que o atrás referido, para a fragmentação do pensamento, impedindo, igualmente, a reflexão crítica que possibilitaria “a descoberta da essência e do valor das coisas.”<sup>106</sup> É o caso do neotomismo. Se a corrente original - o tomismo - , possibilitara a harmonia entre formas científicas e religiosas, é na síntese ‘superficial’ do novo com o antigo que o neotomismo cria a “impressão de que a ciência física moderna se integra bem no sistema eterno”<sup>107</sup>. Por isso os seus fundamentos são, em si mesmos,

---

<sup>105</sup> Horkheimer, Max, *Critica de la razón instrumental*, Editorial Sur, S.A. Buenos Aires, 1973, p. 32

<sup>106</sup> Nagel, citado por Horkheimer, Max, in *Critica de la razón instrumental*, Editorial Sur, S.A. Buenos Aires, 1973, pp. 81-82

<sup>107</sup> Horkheimer, Max, *Critica de la razón instrumental*, Editorial Sur, S.A. Buenos Aires, 1973, p. 76

contraditórios: se a ciência exclui a religião e a religião não integra a ciência, então vincular a ciência à teologia impede o objectivo da primeira que pretende, precisamente, transcender o limite que a última lhe impõe. Se a ciência procura a verdade da vida humana, recusando, por falta de fundamentos para explicar o desconhecido, a mitologia e a metafísica, também a metafísica e a teologia afirmam que existem conceitos sagrados que não podem ser reduzidos nem à investigação nem à linguagem humanas. Ao tentarem integrar-se no esquema dialéctico da Ilustração, salienta Horkheimer, as conexões entre a consciência moderna e a velha metafísica têm que ser forçadas, focando *unilateralmente* a racionalização que tenta continuamente validar uma estrutura social sobre a qual repousa todo o sistema: “ A fim de fazer concordar o seu ponto de vista com a ciência natural actual, os neotomistas vêm-se assim forçados a inventar toda a espécie de expedientes intelectuais.”<sup>108</sup> Ao proceder desta maneira o neotomismo “permite que se corrompa o núcleo essencial das ideias que proclamava”<sup>109</sup> em que a também a religião se transforma num bem de cultura: “o fim religioso perverte-se ao transformar-se em meio secular”<sup>110</sup>.

«O fracasso do tomismo observa-se mais na sua apressada adaptação a fins pragmáticos, do que na sua falta de praticabilidade. Quando uma doutrina chega a hipostasiar um

---

<sup>108</sup> *Ibidem*, p. 75

<sup>109</sup> *Ibidem*, p. 77

<sup>110</sup> *Ibidem*, p. 77

princípio isolado que exclui a negação, torna-se propensa, de antemão, paradoxalmente, ao conformismo.»<sup>111</sup>

Uma das deficiências apontadas na *Crítica da Razão Instrumental* aos tipos de pensamento apresentados como propostas para ultrapassar a crise é que estes consideram que a adaptação do homem àquilo que chamam ‘realidade’ traçaria o rumo da liberdade humana: eles “aceitam como modelo de comportamento uma ordem na qual o fracasso ou o êxito – na vida temporal ou na vindoura – desempenham um papel essencial. (...) este duvidoso princípio, de adaptar a humanidade a algo que a teoria reconhece como realidade, é causa fundamental da decadência espiritual contemporânea.»<sup>112</sup>

Em síntese: as propostas para dissipar a crise de pensamento saem desacreditadas, na medida em que cada campo dessas mesmas propostas expressa “uma verdade com a deformação de pretender ser *exclusivamente* válida.”<sup>113</sup> A suposta procura da verdade pelas ‘novas’ metafísicas/ontologias, que se traduzem tão somente em considerações pragmáticas, vai assim ao encontro daquelas mesmas preocupações ou “estratégias que *unilateralmente* colocam em primeiro plano o domínio sobre a natureza”<sup>114</sup>. Para os teóricos frankfurtianos o recurso crítico ou a re-interpretação das tradições apresentam, como refere Geyer, uma ‘afinidade’ com os esforços humanos para subjugar a natureza.

---

<sup>111</sup>Horkheimer, Max, *Crítica de la razón instrumental*, Editorial Sur, S.A. Buenos Aires, 1973, pp. 97-98

<sup>112</sup>*Ibidem*, p. 100

<sup>113</sup>*Ibidem*, p. 101

<sup>114</sup>Geyer, Carl Friedrich., *Teoria Crítica, Max Horkheimer / Theodor W. Adorno*, Editorial Alfa, S.A., Barcelona, 1985, p. 75

Neste sentido, as diferentes propostas, em vez de contribuírem para a ‘convalescença’ da razão, vieram consolidar o agravamento da crise cultural expresso numa aporética forma interpretativa que formas *unilateralizadoras* de perspectivar a razão, portadoras de interesses espúrios, permitiram.

## ***1.2 A homogeneização de pensamento e acção***

A perda de individualidade, de racionalidade moral e de sentido é fortemente denunciada no balanço traçado por Horkheimer e Adorno na secção ‘Indústria Cultural’ que integra o livro *Dialéctica do Iluminismo*. A cultura, que reflectia os ideais de unidade e totalidade e fora outrora considerada um refúgio para o encontro com a beleza, ‘coisificara-se’, conformando-se com este nivelamento. A produção industrial, massiva, utilizando fórmulas estandardizadas, técnicas propagandísticas e meios convencionais de produção fabricava em massa com propósitos meramente comerciais. A cultura da indústria, mais do que humanização ou emancipação, passara a funcionar como dominação ideológica.

### ***1.2.1 A consciência adaptativa***

Esta nova forma de entender o social é, segundo os teóricos críticos da II geração da Escola de Frankfurt, uma forma de *adaptabilidade* condicionada não só pela perda da razão objectiva, mas

também pela absolutização do seu pólo antagónico, negando a possibilidade de complementaridade ou negando mesmo a realidade. Em nome do realismo construído, de uma irrealidade vivida como realidade, o homem adaptara-se a condições que convertera em instrumento primeiro da impossibilidade do possível, achando mesmo que as coisas não poderiam ser diferentes do que são.

É tendo em conta esta perspectiva que aqueles teóricos afirmam que à maturação da humanidade corresponde, conseqüentemente, uma regressão na medida em que a razão se reduz à capacidade de habilmente se *adaptar* à ordem previamente dada das coisas.

E é também esta adaptação que favorece a *homogeneização* de pensamento e acção humanas com reflexos na despersonalização e tendência de massificação. E é esta última que, dentro da esfera cultural, rompe na contemporaneidade com a célula primeira do núcleo patriarcal tradicional: a família.

#### ***a) A família***

Sob o influxo da tendência que se encontra na base do processo civilizador, também a família tradicional se fragmenta. Face à obediência aos postulados fundamentais da civilização, a 'autoridade' familiar personificada no pai e na mãe, mas logo alargada a outras instituições como a escola, a igreja ou outras, impede a consciência do 'eu', que aceita razões - impostas ou veiculadas por comportamentos, mas cujo

motivo desconhece – para a conformação com os mecanismos e ordenamentos sociais.

A imitação inconsciente dos modelos paternos pela criança “vai-se subordinando à imitação consciente”<sup>115</sup> fruto de uma educação que no adolescente reprime os desejos instintivos e que o adulto julga sublimar pelo matrimónio que ele encara não de um ponto de vista ontogénico, mas como a adaptação da ‘vida instintiva’ que, por via daquele sacramento “adquiriu carácter de sanção social”<sup>116</sup>. Esta adaptação consciente ou o ‘instinto mimético’ como lhe chama Jay Martin, tem repercussões sociais não só a nível individual, mas também colectivo. A nível individual porque o pensamento que se desenvolveu na ausência de diálogo não está apto a “afrontar as forças colectivas”<sup>117</sup>; a nível colectivo porque uma ‘sociedade sem pais’ é uma sociedade que “desenvolve uma tendência para a aceitação de qualquer autoridade desde que ela se mostre suficientemente forte”.<sup>118</sup>

O indivíduo tem, portanto, de se adaptar porque a realidade que enfrenta “impossibilita-o de se subtrair ao sistema”<sup>119</sup>. Mais do que isso: a sua auto-preservação pressupõe que se adapte “às exigências de conservação [desse mesmo] sistema ”<sup>120</sup>, porque este valoriza os que aceitam as regras.

### ***b) A vida cultural***

<sup>115</sup> Horkheimer, Max, *Critica de la razón instrumental*, Editorial Sur, S.A. Buenos Aires, 1973, p 124

<sup>116</sup> *Ibidem*, p. 121

<sup>117</sup> *Ibidem*, p. 120

<sup>118</sup> Horkheimer citado por Diaz, Juan António Estrada, *La Teoria Critica de Max Horkheimer*, Serv. Public. Universidade de Granada, 1990, p. 139

<sup>119</sup> Horkheimer, Max, *Critica de la razón instrumental*, Editorial Sur, S.A. Buenos Aires, 1973, p 106

<sup>120</sup> *Ibidem*, p 106

Por isso, também ao nível cultural se manifesta, tanto para Adorno como para Horkheimer, por via da adaptação, a mesma homogeneidade de pensamento e acção. O saber-fazer implica que homens 'esclarecidos', que adquiriram conhecimento para dominar a natureza e que, conseqüentemente, detêm o poder, o venham a utilizar para planificar e administrar as necessidades sociais, alargando as suas esferas de influência com impacto na organização das actividades humanas - políticas, económicas, culturais. Os interesses que criam estão ao serviço do *status quo* vigente. Os modelos que oferecem são produtos estereotipados que a sociedade vai aceitando sem percepção de que os desejos criados fazem parte da grande indústria que determina a planificação do todo social. Adaptando-se, o indivíduo identifica-se com a sociedade e os valores que esta impõe e age em conformidade com eles; a 'norma' universaliza-se e desconhece-se ou aquieta-se a diferença.

### ***c) O trabalho***

A necessidade de trabalhar a natureza para dela extrair produtos úteis resultando numa luta entre homem e mundo atribui ao trabalho um carácter frequentemente penoso, reforçando a ideia negativa que dele se possa fazer. Se para superar esta parte 'maldita' da condição humana a divisão social dos ofícios parece útil, permitindo a aquisição de habilidades interessantes, já a divisão técnica de tarefas e a sua extrema parcialização retira qualquer significado à sua execução. O

trabalhador não representa nem o objectivo da sua actividade, nem mesmo a ligação dos diferentes momentos que a constituem. Adaptando-se ao carácter repetitivo e mecânico dos gestos que faz do trabalho uma das práticas humanas menos inteligentes e também menos humanas, ele glorifica-o para produzir massivamente o que não é já uma necessidade biológica, mas a sua própria adaptação às necessidades criadas. Assim, a lei do trabalho é a reprodução indefinida dos seus objectos e dos actos consumados para os produzir, a repetição monótona do ciclo produção-consumo que, longe de estar em conformidade com a essência do trabalho humano, desnatura o seu significado autêntico.

#### ***d) A linguagem***

A adaptação manifestada na reprodução de modelos estereotipados é, em larga medida, também resultado de um esvaziamento da linguagem, um esvaziamento para o qual terão igualmente contribuído as escolas de pensamento já referidas, mas reiterado, sobretudo, pela ‘cultura afirmativa’. A linguagem, em vez de revelar significações tornara-se, como refere Jay Martin, “um puro e simples instrumento nas mãos das forças sociais dominantes”<sup>121</sup>. Por isso, a mesma força que nivela gostos está também presente no sistema de sinais linguísticos com que a cultura se expressa, igualando os seres às coisas.

---

<sup>121</sup> Martin, Jay, *L’imagination dialéctique, L’école de Francfort*, Press Cameron, Saint-Amant-Montrond, 1989, p. 298

« Se a palavra[,] antes da sua racionalização[,] tinha promovido[,] juntamente com o desejo[,] também a mentira, a palavra racionalizada a mentira. (...) os próprios termos (...) [operam] em toda uma série de práticas: no facto de que o nome de uma estrela seja combinado no estúdio cinematográfico de acordo com os dados da experiência estatística, no facto de que o *welfare state* seja exorcizado com termos tabu como burocrata ou intelectual, ou no facto de que a vulgaridade se torne invulnerável associando-se ao nome do país. O próprio nome (...) transforma-se em etiquetas arbitrárias e manipuláveis, cuja eficácia pode ser calculada (...).»<sup>122</sup>

A linguagem, enquanto discurso, é expurgada do seu sentido original e, à medida da evolução social e política, deixa de ser um veículo de comunicação transparente. Ela é adaptada e a maior parte do discurso público que na contemporaneidade, para Marcuse, penetrara através de uma linguagem de duplo sentido, dificulta a distinção entre facto e ficção, entre verdade e falsidade. Uma linguagem que usa opostos como sendo semelhantes não podia ser ao mesmo tempo uma linguagem para criar alternativas ou sociedades justas:

«(...) a linguagem dos políticos tende a identificar-se com a publicidade e a fazer, deste modo, a ponte entre dois domínios da sociedade outrora bem diferentes»<sup>123</sup>

A sociedade, cada vez mais racionalizada, submete a linguagem a um tratamento redutor e estandardizado que expressa, também no

---

<sup>122</sup> Horkheimer; Max, e Theodor W. Adorno, *Dialética del Iluminismo*, Ed. Sudamerica, Buenos Aires, 1988, p. 197

<sup>123</sup> Marcuse, Herbert, 'Le langage d'une administration totale', in *L'Homme Unidimensionnel*, Ed. de Minuit, 1968, p. 128

universo da comunicação, a eficácia, o rendimento e o benefício. Veiculado pelo discurso oficial, constantemente repetido pelo uso geral, este tipo de vocabulário é também sancionado pelos intelectuais, perdendo todo o valor cognitivo. Deste modo quem, num momento de crise – cultural, social, política ou económica – apelasse à dignidade interior ou a outras faculdades latentes de outros membros da sociedade, não obteria certamente resposta, pois esses conceitos converteram-se, segundo Adorno, em frases ocas destinadas a manter a maioria na submissão.

O predomínio quase absoluto da adaptabilidade – consciente ou manipulada – ou a subjectivação da razão implica que a verdade não possa assentar em fundamentos universais, pelo que esta noção só pode ser compreendida como relativa e avaliada segundo os contextos em que é invocada – políticos, sociais, económicos, culturais. Este relativismo inevitavelmente conduzirá a uma fragmentação do conhecimento e a uma perspectiva da realidade que vê todas as entidades como separadas e em sistemas fechados com a consequente necessidade de tudo se lhes ajustar.

As consequências da subjectivação da razão em termos de modernização do estado-nação, a expansão da ciência e da tecnologia que contribuiriam para o designado ‘progresso’ bloquearam qualquer alternativa do indivíduo aspirar a quaisquer outros fins que não os relacionados com os seus próprios interesses.

### ***1.3. A consciência manipulada***

Mas a adaptação também “implica um elemento de ressentimento e de raiva reprimida”<sup>124</sup>, porque “a cobiça do homem, o seu desejo de estender os seus poderes até às infinitudes, o microcosmos e o macrocosmos, não surgem imediatamente da sua natureza, mas da estrutura da sociedade.”<sup>125</sup> Assim, se a adaptação é um critério para a auto-preservação e se esta está ao serviço da legitimação do existente, perpetuando um *status quo*, já a *manipulação* de desejos reprimidos cai fora da ‘persuasão racional’ que aquela auto-conservação contempla. A manipulação engendra um “homem atomizado, (...) o ‘homem bruto’<sup>126</sup>, cuja individualidade se desintegra. A crise da razão manifesta-se, então, na crise do indivíduo como agente no qual a racionalidade se desenvolveu”<sup>127</sup>. O crescimento desta, que [,] “na verdade [,] estimulou a formalização da razão e serviu mais para aprisionar a natureza do [indivíduo] do que para a libertar” gera [nele] uma extrema insegurança”<sup>128</sup> que produz a sua “completa negação”<sup>129</sup> e faz com que mesmo os homens que se dizem defensores de determinados valores, frente a uma crise cultural, dispensem os seus ideais. Daí que,

«Cada vez que a natureza é elevada à categoria de princípio supremo e se converte em arma do pensamento contra o pensamento, contra a civilização, o pensar transforma-se numa espécie de hipocrisia e cria a má consciência.»<sup>130</sup>

---

<sup>124</sup> Horkheimer, Max, *Critica de la razón instrumental*, Editorial Sur, S.A. Buenos Aires, 1973, p. 110

<sup>125</sup> *Ibidem*, p. 118

<sup>126</sup> *Ibidem*, p. 132

<sup>127</sup> *Ibidem*, p. 132

<sup>128</sup> *Ibidem*, p. 132

<sup>129</sup> *Ibidem* p. 132

<sup>130</sup> Horkheimer, Max, *Critica de la razón instrumental*, Editorial Sur, S.A. Buenos Aires, 1973, p. 132

Este processo de nivelamento racional que é, como diz Horkheimer, 'para o melhor ou para o pior', uma herança da Ilustração e do progresso técnico não pode ser ultrapassada senão pelo 'pensamento independente'. É ele que *deve procurar*, de modo adequado, a verdade, de maneira a garantir *uma forma correcta de praxis social*.

Conclusões

O que nesta secção ficou patente foi, por um lado, o impacto da influência que o modelo moderno de pensamento exerceu sobre a natureza e o sujeito individual, atribuindo-se explicitamente a responsabilidade das injustiças humanas ao conceito subjectivo de razão; e por outro (e sobretudo), o facto do homem moderno ser considerado, pelos representantes da segunda geração da escola frankfurtiana, prisioneiro desta mesma forma de pensar o mundo pela ausência de resistência e fácil adaptação ao estado de coisas vigente.

As tentativas para alterar essa situação foram levadas a cabo por algumas escolas de pensamento que, pela lateralidade com que defenderam as suas ideias, acabaram por ajustá-las a um pragmatismo dominante. Não encorajando o pensamento crítico impediram a conservação e a promoção de valores.

Apesar da crítica pessimista dos teóricos da escola frankfurtiana, não deixam de afirmar que os ideais substantivos a procurar devem repousar na verdade e na razão indivisível.

Assim, se à semelhança de Weber, o diagnóstico da modernidade foi feito e se através dele se tenta não esquecer o passado para prevenir o futuro, isto significa que *a ideia hegemónica dominante da importância da cientificidade e da técnica, ignorando a necessidade do desenvolvimento de valores éticos e morais fundamentais* responsável pelo equilíbrio individual e social, *deve ser contrariada e ultrapassada.*

## Capítulo IV

## A Reflexão Habermasiana

### sobre o Processo da Modernização: entre a crítica e a reconstrução

Da análise do pensamento weberiano e da tese apresentada pelos teóricos críticos frankfurtianos fica-nos a ideia de que no itinerário do homem ocidental feito até à contemporaneidade o *conhecimento não* deu lugar à humanização. As palavras de Pierre Dehalu reflectem esta insuficiência ao referir que a sociedade, hoje “conhece uma crise onde o pouco valor que concede aos homens coloca em causa o valor do próprio homem”<sup>131</sup>. Sem negar esta realidade hostil, Habermas reavalia a trajectória do homem moderno, apresentando um modelo de interpretação alternativo apostado em cumprir as promessas de emancipação feitas pela modernidade. Forçoso é aqui constatar o contributo que estas suas reflexões, nomeadamente as que se centram no domínio ético, podem representar num processo de educação de adultos focalizado no desenvolvimento humano, e que abordaremos mais adiante.

Tendo em conta que a ideia de modernização que interpreta o conhecimento à luz do paradigma científico traz consigo a matriz da avaliação weberiana, e que a esmagadora maioria das abordagens que se lhe seguiram – nomeadamente as dos teóricos críticos da segunda geração da Escola de Frankfurt – foram, de algum modo, por ela

---

<sup>131</sup> Dehalu, Pierre, “Les Valeurs, L’École et L’Interculturalité”, in *A Escola Cultural e os Valores*, Porto Editora, Porto, 1987, p. 567

envolvidos, para melhor compreensão da visão alternativa que sobre este mesmo processo nos dá Habermas, apresentaremos: primeiro, a sua crítica à perspectiva weberiana; segundo, a crítica que tece às formulações dos teóricos frankfurtianos; em terceiro lugar passaremos ao conceito de racionalidade que Habermas propõe, o de racionalidade comunicativa, *potencialmente aplicável* à educação e formação de adultos.

### ***1. A Crítica de Habermas à tese weberiana de ‘modernização’***

O primeiro volume da *Teoria da Acção Comunicativa* é essencialmente dirigido à revisão da tese weberiana do processo da modernização da sociedade, que Habermas vai ‘re-construir’ a partir da teoria comunicacional por ele elaborada, contrariando, criticamente, o diagnóstico sobre a negatividade quanto à prática e devir sociais feito por Max Weber. Uma vez que em passos anteriores foram já apresentadas algumas das concepções da teoria weberiana, tentaremos primeiro abordar algumas das questões-chave da crítica de Habermas àquela tese, e seguidamente as divergências com Weber daí decorrentes.

São numerosos e diversos os fenómenos que cabem no conceito weberiano de ‘racionalidade’. Eles abrangem tanto a ciência moderna como a literatura impressa e a institucionalização da arte, a teoria jurídica, a organização administrativa estatal, o comércio regulado pelo direito público e pelo direito privado, a organização empresarial

capitalista e mesmo a organização do trabalho formalmente livre, a ética capitalista, etc..<sup>132</sup> Habermas reordena-os sob três aspectos distintos, a saber: sociedade, cultura e personalidade.<sup>133</sup>

Seguindo o pensamento weberiano, mas tendo em conta esta reordenação, Habermas diz que, no plano da sociedade, o processo de modernização ocorre enquanto diferenciação da economia capitalista e do Estado moderno que, organizando-se por via do direito formal, mutuamente se completam e estabilizam. Ao nível da 'cultura', aquele processo dá-se em áreas como a ciência e a técnica modernas, a arte autónoma e a ética regida por princípios e ancorada na religião. Ao nível do 'sistema de personalidade', o mesmo processo acontece, na forma de 'conduta metódica' dos indivíduos na vida diária.<sup>134</sup>

Para Habermas o erro de Weber foi reduzir o processo evolutivo ou de modernização apenas a um dos seus aspectos pelo que, partindo de uma premissa imprecisa, o sentido e o significado do próprio processo de modernização ficam restringidos.<sup>135</sup>

Para Weber, este processo "depende, na sua origem, tanto da técnica e do direito racionais como da capacidade e disposição dos homens para determinadas formas de se governarem racionalmente na prática das suas vidas."<sup>136</sup> Mas se a enumeração dos fenómenos que cabem na explicação weberiana da progressiva evolução do mundo

---

<sup>132</sup> Cf. Habermas, Jurgen, *Teoría de la acción comunicativa*, Vol. I, Edit. Taurus, Madrid, p. 213

<sup>133</sup> Cf. *Ibidem*, p. 214

<sup>134</sup> Cf. *Ibidem*, p. 216

<sup>135</sup> Cf. *Ibidem*, pp. 216-217

<sup>136</sup> Max Weber, citado por Jurgen Habermas, in *Teoría de la acción comunicativa*, Vol. I, Edit. Taurus, Madrid, 2003, p. 214

ocidental é, como atrás referido, extensa, não obedecendo a ordem alguma, não deixa de ser, efectivamente, numa determinada e específica ‘capacidade’ de organizar as imagens do mundo que Weber focaliza a sua explicação. São dois os núcleos organizativos fundamentais que, segundo Habermas, Weber ‘elege’ para se perceber a modernização da sociedade: economia capitalista e Estado. Tendo o primeiro nascido de uma estruturação consonante com a da empresa capitalista, e o segundo do ‘instituto’ ou aparelho racional do Estado submetido a um forte controlo e administrado sob a forma de uma dominação de funcionários especializados, quer um quer outro modo de organização impõem critérios paradigmáticos para a realização de tipos de acção de fins previsíveis e voltados para o sucesso.<sup>137</sup> É portanto a concentração dos mesmos *meios* materiais de organização na gestão económica e na acção administrativa, que em Weber explicam, a mesma e única direcção da dinâmica evolutiva. E é também por isso que o sentido que atribui ao processo de modernização se identifica com o que está subjacente ao processo representado na realização de um tipo particular de acção – o da acção instrumental – concretizado naqueles modelos organizacionais:

«A racionalidade destas formas de ‘empresa’ e de ‘instituto’ justifica, para Weber, que sobretudo os empresários e funcionários, mas depois também os trabalhadores e os empregados, se vejam obrigados a actuar de forma racional orientada a fins.»<sup>138</sup>

---

<sup>137</sup> Cf. Jurgen Habermas, in *Teoría de la acción comunicativa*, Vol. I, Edit. Taurus, Madrid, 2003, p. 287

<sup>138</sup> Jurgen Habermas, in *Teoría de la acción comunicativa*, Vol. I, Edit. Taurus, Madrid, 2003 pp. 287

É esta forma de acção que se torna fundamental para entender a dinâmica de uma praxis que, segundo a tese weberiana, passará também a ser implementada noutros contextos sociais.

A análise crítica de Habermas relativamente à explicação weberiana da modernização do ocidente envolve múltiplos aspectos e detalhadas elucidações, pelo que aqui nos debruçaremos apenas sobre os elementos que cabem no âmbito deste nosso trabalho.

São dois os grandes percursos que, segundo Habermas, decidem a diferenciação das esferas de valor: um que Weber analisa a partir de uma ética de carácter pragmatista das religiões universais; e um outro que assenta no nascimento e desenvolvimento do capitalismo e do Estado modernos, onde se insere igualmente a ética protestante da profissão. Dizendo de outra maneira, Weber revela, nos seus estudos, interesse por aquilo que Habermas chama de ‘racionalização das imagens do mundo’, e de ‘transformação da racionalização cultural em racionalização social’<sup>139</sup>.

Relativamente à primeira, o que Weber quer demonstrar, diz Habermas, é como é que os subsistemas (na terminologia habermasiana) ou diferentes esferas (na terminologia weberiana), inerentes à acção deliberadamente instrumental se desprenderam dos seus fundamentos originais relativos a *valores*. Este é um papel que, afirma, Weber atribui a coacções de carácter racional externamente impostas e a que foram obedecendo as diferentes etapas de um

---

<sup>139</sup> *Ibidem*, 227

processo a que também as imagens do mundo mítico e religioso se submeteram, procurando encontrar justificações legítimas para a consistência de um sistema de crenças. Estas justificações foram originalmente dadas pelos profetas religiosos, e posteriormente pelos sacerdotes. A ‘ascese religiosa’ é, portanto, o que Habermas considera que, do ponto de vista weberiano, primeiro influencia o processo da modernização cultural.<sup>140</sup> Neste, Weber projecta também a ciência moderna (que logo irá também proporcionar inovações na técnica) de que as experiências desenvolvidas no século XVI melhor a representam e cuja ‘recepção metódica’ coloca “ao serviço da economia, o que verdadeiramente se converte numa das peças-chave d[o] desenvolvimento da ‘forma metódica de vida’”<sup>141</sup>. No entanto, para Habermas, a história da *ciência moderna* e a história da *forma moderna* de nos *conduzirmos* na vida são fenómenos distintos. Sendo, uma e outra, aspectos essenciais da cultura ocidental, Weber apenas se interessou pela história da forma moderna de conduta de vida e pelo significado prático que esta mesma forma exerce na economia. Aqui a crítica habermasiana centra-se na tendência de Weber para considerar como essenciais da singularidade da modernização ocidental aspectos acessórios e periféricos, negligenciando aspectos cruciais<sup>142</sup>. Do ponto de vista habermasiano, a ciência moderna não tem de ser entendida como algo fatídico na vida da humanidade, tornando-se natural que o entendimento científico do mundo por ela gerado tenham

---

<sup>140</sup> Cf. Habermas, Jürgen, *Teoría de la acción comunicativa*, Vol. I, Edit. Taurus, Madrid, 2003, p. 260

<sup>141</sup> *Ibidem*, p. 216

<sup>142</sup> Cf. *Ibidem*, pp. 216-217

mudado o modo como as pessoas o viam e que a ciência, juntamente com a técnica tenham propiciado, ao nível do trabalho produtivo, uma mudança nas orientações da acção, estimulando outras disposições e um novo sentido ético.<sup>143</sup>

No âmbito da dinâmica evolutiva cultural Weber vê não apenas a ciência e a técnica como formas inerentes ao seu desenvolvimento. A elas também se junta a arte emancipada. A arte, que outrora integrara o culto religioso como forma de ornamento de igrejas e templos ou que registava cenas ritualistas dos textos sagrados, autonomiza-se, passa a ter valor por si própria, desenvolvendo-se também em conformidade com as forças e movimentos que ela mesma produziu.<sup>144</sup> Efectivamente, a autonomização da arte, diz Habermas, “significa uma emancipação da legalidade própria da esfera dos valores estéticos, emancipação que torna possível uma racionalização da arte e, com isto, um cultivar consciente de experiências no trato com a própria natureza interna, isto é, a auto-interpretação metódico-expressiva de uma subjectividade emancipada das convenções cognoscitivas e práticas da vida quotidiana.”<sup>145</sup> Contudo, Habermas lembra que para Weber, também a autonomia ou ‘legalidade’ da arte não corresponde a formas de institucionalizar, referindo-se mais aos valores estéticos enquanto técnicas de produção artística do que aos valores substantivos que ela

---

<sup>143</sup> Cf. Habermas, Jürgen, *Teoría de la acción comunicativa*, Vol. I, Edit. Taurus, Madrid, 2003, p. 217

<sup>144</sup> Lembramos neste passo que é em finais da Idade Média que a História da Arte situa o estabelecimento das bases da cultura artística moderna, onde as experiências sobre a perspectiva dão lugar ao aparecimento de uma linguagem por imagens baseada nos princípios da imitação e do que podemos chamar ‘racionalidade visual’.

<sup>145</sup> Habermas, Jürgen, *Teoría de la acción comunicativa*, Vol. I, Edit. Taurus, Madrid, 2003, p. 219

pode veicular<sup>146</sup>. Apesar disso, e enquanto forma de “contracultura de cunho estético”<sup>147</sup> a arte é, porém, a única esfera de valor que assume um papel libertador e compensador relativamente às pressões de uma vida cada vez mais racionalizada, comportando-se “como um anti-mundo frente ao ‘cosmos reificado’ do trabalho profissional”<sup>148</sup> ou como estilo de vida que se não conforma com as orientações valorativas do modo metódico de viver.

Ao conjunto da moderna cultura pertencem outrossim, para além da ciência e da técnica e da arte autónoma referidas, as modernas ideias jurídicas e a moralidade. Mas uma vez mais, e à semelhança do que acontecera noutras esferas de valor, também as ideias prático-morais se integram no processo de diferenciação que abre possibilidades ao desenvolvimento autónomo, expresso depois na ética e no direito formal, e que servem, do mesmo modo, a secularização da cultura.<sup>149</sup>

Sucintamente, poderíamos dizer que a crítica que Habermas faz à explicação weberiana relativa à primeira etapa do percurso da modernização envolve o seguinte: foi o processo progressivo de eliminação do pensamento mágico e das imagens religiosas do mundo e a sua sucessiva substituição por “novas ideias”<sup>150</sup> que para Weber determinaram as condições em que a racionalização cultural se realizou. Deste modo, se a fraternidade e a solidariedade outrora tinham assegurado coesão social, esta passa a ser garantida por interesses económicos, de autoridade reconhecida, que obriga a transformar o

---

<sup>146</sup> Cf. Habermas, Jürgen, *Teoría de la acción comunicativa*, Vol. I, Edit. Taurus, Madrid, 2003, p. 218

<sup>147</sup> *Ibidem*, p. 219

<sup>148</sup> *Ibidem*, p. 219

<sup>149</sup> Cf. *Ibidem*, pp. 219-221

<sup>150</sup> *Ibidem*, p. 261

agir<sup>151</sup>. Mas pese embora esta força impulsionadora evolutiva, o “modo metódico racional de vida”<sup>152</sup> ainda conserva no princípio, como lembra Michel Istas, valores da religião e da ética. Ou seja: existindo já uma praxis que evidencia claramente o modo instrumental de acção ela ainda mantém, todavia, uma subestrutura moral:

«... é a racionalidade puramente económica que se impõe. Mas uma dimensão moral mantém-se (...). Opera-se uma regulação pela exigência extremamente severa pelo respeito à palavra dada. Esta medida é, aliás, racionalmente justificável; sem ela a própria existência do mercado seria impossível. A partir do momento em que as empresas são programadas a longo termo, é indispensável que os participantes se assegurem contra a eventual falha de uma das partes. Sem tal garantia, os riscos seriam excessivos e bloqueariam qualquer desenvolvimento. O respeito pelos compromissos tomados é, de facto, o lado subjectivo de um acordo social que objectivamente é fixado no contrato. A regra moral aqui vai, na prática, ao encontro da regra do direito.»<sup>153</sup>

É portanto gradualmente, com o evoluir da ciência e da técnica, da arte autónoma, do direito universal e das representações morais, que emerge uma diferenciação das três esferas de valor, orientando-se cada uma segundo percursos próprios assentes, também estes, no desenvolvimento de uma lógica interna a que elas se foram submetendo. <sup>154</sup>

---

<sup>151</sup> Cf. Habermas, Jurgen, *Teoría de la acción comunicativa*, Vol. I, Edit. Taurus, Madrid, 2003, p. 222

<sup>152</sup> *Ibidem*, p. 234

<sup>153</sup> Istas, Michel, *Les Morales selon Max Weber*, Ed. du Cerf, Paris, 1986, p. 57

<sup>154</sup> Cf. Habermas, Jurgen, *Teoría de la acción comunicativa*, Vol. I, Edit. Taurus, Madrid, 2003, p. 222

### ***1.1 Habermas e a divergência com Weber***

Na secção anterior abordámos a primeira das duas trajectórias que no entender de Weber são responsáveis pela organização diferenciada dos diferentes subsistemas e que marcaram a sua debilidade face a valores. Nesta secção apresentamos a segunda jornada da modernidade, que é designada por Habermas, como atrás referimos, de 'transposição da racionalização cultural em racionalização social'. E aqui a posição habermasiana é particularmente divergente da posição weberiana já que, do seu ponto de vista, a transferência que Weber faz da tese de racionalização social não explica completamente a sua própria tese de racionalização cultural.

Dissemos já que Weber nega a possibilidade de que as formas de acção no domínio do social sejam resultado de uma lógica de utilização de um potencial de solução de problemas nascido de uma lógica evolutiva, pelo que, também aqui e da sua perspectiva, há factores externos que as determinam. Assim, nesta segunda etapa, a sua tentativa de explicação envolve, de acordo com Habermas, dois aspectos: um, que vai no sentido de demonstrar o que é que condicionou a desvalorização da base referencial tradicional; e outro, que procura explicar a substituição dos elementos que originalmente escoraram a racionalização das imagens do mundo por novos valores. Deste modo, enquanto o primeiro momento se anunciara através da "ascese religiosa, que tinha experimentado um florescimento nas ordens

monacais medievais”<sup>155</sup>, tendendo depois a “penetrar nos âmbitos extra-religiosos da vida para submeter também as acções profanas às máximas da ética da intenção”<sup>156</sup>, processo que Weber identifica com o nascimento da ética Protestante da ‘profissão’<sup>157</sup>; o segundo coincide, para ele, com o momento em que a orientação da acção racional deliberada institucionalizada na economia capitalista e Estado moderno rompe com os valores estabelecidos na sua base religiosa e conduz a um percurso de decadência moral ou ausência de valores.

Para Weber é a ética vocacional Protestante que favorece as condições necessárias à emergência do capitalismo económico e do Estado moderno mas, à medida que estes se desenvolvem, mais os valores éticos perdem o seu poder, distanciando-se a acção racional da sua base, isto é, da racionalidade *de per se*.

«A doutrina da predestinação, criando – com o seu ‘particularismo da graça’ – a necessidade subjectiva do sucesso como *certitudo salutis*, impôs o sacrifício do ‘universalismo do amor’ à objectivação das relações sociais nos processos desencantados do mundo. No ‘cosmos objectivado, despersonalizado, do capitalismo, não há lugar para a ética da fraternidade’.»<sup>158</sup>

Se a influência do Protestantismo ascético sobre o estilo de vida fora considerável, o quadro normal da ‘vocação’ ou ‘profissão,

---

<sup>155</sup> Habermas, Jurgen, *Teoría de la acción comunicativa*, Vol. I, Edit. Taurus, Madrid, 2003, Madrid, 2003, p. 284

<sup>156</sup> *Ibidem*, p. 284

<sup>157</sup> *Ibidem*, p. 284

<sup>158</sup> Weber, Max, citado por F. Cabral Pinto, *Leituras de Habermas, Modernidade e Emancipação*, Ed. Fora do Texto, Coimbra, 1992, p. 72

sancionado pelos resultados económicos, transformara-o completamente, determinando novas formas de comportamento:

A racionalidade práctico-moral da ética da intenção não pode institucionalizar-se na sociedade cujo início ela torna possível. Ao longo do tempo foi substituída por um utilitarismo que é fruto de uma reinterpretação empirista da moral, isto é, de uma revalorização pseudomoral da racionalidade com referência a fins, e que já não dispõe de uma relação interna com a esfera do valor moral.”<sup>159</sup>

Ora, na perspectiva habermasiana, e como assinalámos já, a tese de racionalização social de Weber não consegue explicar completamente a sua tese de racionalização cultural. Para este, esta última é o processo pelo qual as modernas estruturas de consciência emergiram “do processo histórico-universal da racionalização das imagens do mundo, isto é, do desencantamento das imagens religioso-metafísicas do mundo”<sup>160</sup>. Isto significaria então, que a própria tradição cultural, ao integrar imagens do mundo desenvolvidas autonomamente e conseqüentemente diferenciadas já das imagens religiosas, faria prever esta forma de estruturar a consciência.

Um outro ponto com o qual Habermas diverge de Weber assenta no facto deste último, ao transferir a compreensão do mundo do plano da tradição cultural para o plano da acção social não contemplar outras esferas de valor que também se diferenciaram completamente dos modos tradicionais de pensamento e que, do ponto de vista de Habermas, se

---

<sup>159</sup> Habermas, Jürgen, *Teoría de la acción comunicativa*, Vol. I, Edit. Taurus, Madrid, 2003, pp. 299-300

<sup>160</sup> *Ibidem*, pp. 289

poderiam apresentar como “horizonte de possibilidades aberto à compreensão moderna do mundo”.<sup>161</sup> Daí afirmar haver, objectivamente, um vazio entre os dois níveis da ‘racionalização’, transitando Weber, ‘*simpliciter*’, do nível cultural para o nível social, partindo fundamentalmente do facto de que os processos a partir dos quais emerge uma nova forma de integração social são o ascetismo intra-mundano projectado no trabalho social dos primeiros Protestantes e a referência a fins do modelo empresarial. Para Habermas, Weber identifica, erradamente, esta forma histórica de racionalização com a racionalização da sociedade em si mesma<sup>162</sup>, “*moldando-a* ao tipo de acção racional com referência a fins.”<sup>163</sup>

Por isso, do ponto de vista de Habermas, o conceito de racionalidade práctico-moral weberiano apresenta aspectos contraditórios. Weber parte, por um lado, “de uma coordenação dos aspectos racionais relativos a *fins* e racionais relativamente a *valores*, da acção”<sup>164</sup>. Considera que a emergência do capitalismo se ficou a dever à prática Protestante da profissão e ao sistema jurídico moderno, através dos quais foi possível alcançar “uma materialização, no sistema de personalidade e no sistema institucional, da consciência moral regida por princípios”<sup>165</sup>. São eles que “asseguram um suporte racional com referência a valores’ de orientações da acção com referência a fins”.<sup>166</sup> Mas, por outro lado, Weber “considera a racionalização social exclusivamente sob o aspecto da

---

<sup>161</sup> Habermas, Jurgen, *Teoría de la acción comunicativa*, Vol. I, Edit. Taurus, Madrid, 2003, p. 291

<sup>162</sup> *Ibidem*, p. 291

<sup>163</sup> *Ibidem*, p. 292

<sup>164</sup> *Ibidem*, p. 329

<sup>165</sup> *Ibidem*, p.329

<sup>166</sup> Habermas, Jurgen, *Teoría de la acción comunicativa*, Vol. I, Edit. Taurus, Madrid, 2003, p. 329

racionalidade com referência a fins”<sup>167</sup>. É por isso que Habermas refere que, curiosamente, para Weber, “no plano dos subsistemas economia e política, só teriam efeitos geradores de estruturas o aspecto da acção racional orientada a fins, e não o de acção racional orientada a valores”<sup>168</sup>, apresentando assim as suas explicações aspectos contraditórios.

Para ultrapassar as limitações da tese de racionalização weberiana, Habermas sugere desenvolver um conceito de racionalidade mais compreensivo que permita resolver as inconsistências de que padece aquela explicação, conceito que abordaremos mais adiante neste estudo.

## 2. A Ruptura com a Segunda Geração da Escola de Frankfurt

A ruptura com as ideias da geração que o precedeu parece notória logo na apreciação que Habermas faz à *Dialéctica do Iluminismo*, a ela se referindo como uma “exposição retórica”<sup>169</sup>, “livro (...) negro”<sup>170</sup> que “não faz justiça ao conteúdo da modernidade cultural (...) e dificilmente abre qualquer perspectiva de escapar ao mito da racionalidade orientada para fins tornada força objectiva”.<sup>171</sup> Daí que a análise da temática preponderante naquele texto se converta, segundo afirma Habermas, na glosa do já “conhecido tema de Max Weber”<sup>172</sup>: a do mundo desencantado. Assim, enquanto a segunda geração da Escola de

---

<sup>167</sup> *Ibidem*, p. 329

<sup>168</sup> *Ibidem*, pp. 329-330

<sup>169</sup> Habermas, Jurgen, ‘O Entrosamento entre o Mito e o Iluminismo: Horkheimer e Adorno, in *O Discurso Filosófico da Modernidade*, Publicações D. Quixote, Lisboa, 1990, p. 113

<sup>170</sup> *Ibidem*, p. 109

<sup>171</sup> *Ibidem*, p. 115

<sup>172</sup> Habermas, Jurgen, ‘O Entrosamento entre o Mito e o Iluminismo: Horkheimer e Adorno, in *O Discurso Filosófico da Modernidade*, Publicações D. Quixote, Lisboa, 1990, p. 112

Frankfurt criticou e procurou negar a razão esclarecida, Habermas, na mesma esteira que os seus predecessores – a da busca de uma sociedade mais igualitária e mais justa – faz uma reapreciação do Iluminismo (re) construindo a sua própria visão de uma sociedade melhor à luz de alguns dos seus princípios, com vista à eleição de um percurso realizável pelos indivíduos em direcção à sua liberdade e emancipação.

É neste sentido que Habermas ao discorrer sobre a crítica da razão instrumentalizada, discorda da perspectiva de Horkheimer e de Adorno, que explicam a modernização por uma forma estrutural da razão orientada para um fim tornado absoluto: o da auto-conservação. Por detrás desta forma ‘absolutizada’ de entender a razão está, para Habermas, o conceito de ‘coisificação’, isto é, a “coacção que se produz quando as acções sociais já não são coordenadas através de valores, de normas ou do entendimento linguístico, mas através do valor de troca.”<sup>173</sup>, conceito objectivamente associado ao sistema económico capitalista. Por isso censura Horkheimer e Adorno pela generalização indevida que dele fazem e que é responsável pela configuração profundamente negativa que dão à sociedade. Aquele conceito, simultaneamente amplificado na sua dimensão e apresentado sob três aspectos distintos que consideram ter uma relação vinculativa entre si, é por eles: generalizado no tempo, fazendo remontar o domínio do conhecimento aos primórdios da existência humana; universalizado no conteúdo, colocando a mesma lógica ‘coactiva’ ao serviço da auto-

---

<sup>173</sup> Habermas, Jurgen, *Teoría de la acción comunicativa*, Vol. I, Edit. Taurus, Madrid, 2003, p. 484

conservação e repressão dos impulsos naturais; e estendido às relações entre indivíduos.

A estes aspectos se liga a temática da ‘dominação’ que o conhecimento propicia. A ‘dominação’ não é, segundo Habermas, entendida por aqueles críticos no sentido metafórico. Neles a noção de ‘domínio’ traduz não só a capacidade que o homem tem de controlar a natureza, mas também a repressão que o homem exerce sobre a sua própria natureza, levando este controlo até ao interior de si mesmo.

«O eu, que se forma no enfrentar os poderes da natureza externa, é produto de uma auto-afirmação com êxito, é resultado das operações da razão instrumental num duplo aspecto: é o sujeito sempre ao ataque, num incessante processo de ilustração, que submete a natureza, incrementa as forças produtivas e desencanta o mundo em redor; mas é simultaneamente o sujeito que aprende a dominar-se a si mesmo, que reprime a sua própria natureza, que leva a auto-objectivação até ao seu próprio interior e que, além disso se torna mais opaco para si mesmo. As vitórias sobre a natureza externa conseguem-se ao preço da derrota da natureza interna.»<sup>174</sup>

É, porém, ao alargar a estrutura ou capacidade de exercer o controlo sobre a natureza e sobre si mesmo também aos outros homens, que para aqueles críticos todos os homens se convertem em objectos.

É por isso que, para Habermas, a ‘retradução’ do conceito de ‘coisificação’ e a sua aplicação ao nível das relações interpessoais fazem parecer impossível emergir, nos indivíduos, o pensamento edificante. E

---

<sup>174</sup> Habermas, Jurgen, *Teoría de la acción comunicativa*, Vol. I, Edit. Taurus, Madrid, 2003, p. 484

é também por isso que, para ele, a visão dada por aqueles teóricos é não só catastrófica mas deformada, porque ela “não coloca o pensamento na pista que fosse mais óbvia, a saber: a que discorre através do sentido próprio dos diversos complexos de racionalidade e através dos processos de racionalização social divididos segundo os distintos aspectos universais de validade.”<sup>175</sup>

É ainda ao discorrer sobre a crítica da razão instrumentalizada que Habermas discorda também de Horkheimer e de Adorno que explicam a forma estrutural da razão como orientada para um fim absoluto, o da auto-conservação, optando “por ir atrás do já mal delineado rasto que conduz às origens da razão instrumental.”<sup>176</sup>

Estas origens, que Horkheimer faz remontar aos primórdios da existência humana, afectam também a busca do conceito de verdade que não sendo procurado na ideia de uma reconciliação entre razão objectiva e razão subjectiva, entre espírito e natureza fica, por isso, ‘frustrado’. Para Habermas não faz qualquer sentido querer reabilitar a noção de razão se esta não partir de uma ideia de totalidade.

Além disso, para este último autor, nas profundas críticas que tecem à razão subjectiva nem Horkheimer nem Adorno explicitam adequadamente o seu funcionamento e a sua relação com a auto-conservação. Por isso fornece a explicação que lhes falta: a “razão subjectiva regula, exactamente duas relações fundamentais que o sujeito estabelece com os objectos”<sup>177</sup>: representação e acção. Assim, o

---

<sup>175</sup> Habermas, Jurgen, *Teoría de la acción comunicativa*, Vol. I, Edit. Taurus, Madrid, 2003, p. 486

<sup>176</sup> *Ibidem*, p. 486

<sup>177</sup> Habermas, Jurgen, *Teoría de la acción comunicativa*, Vol. I, Edit. Taurus, Madrid, 2003, p. 494

sujeito refere-se aos objectos “seja para os representar tal como são, seja para os reproduzir tal como devem ser”<sup>178</sup>. Representação e acção são, portanto, duas funções do espírito ou do sujeito, interdependentes. Por outras palavras: “o *conhecimento* dos estados de coisas está estruturalmente referido à possibilidade de *intervir* no mundo como totalidade do estado de coisas”.<sup>179</sup> Esta relação entre conhecimento e acção vai-se transformando de tal modo que acaba “por dar acomodação no seu seio ao conceito de auto-conservação desenvolvido na modernidade”<sup>180</sup>. Assim, diz Habermas, enquanto para as “imagens metafísicas do mundo a auto-conservação significava a aspiração de todo o ser a realizar o telos imutavelmente inscrito na sua essência segundo a ordem natural das coisas”<sup>181</sup>, o pensamento moderno não vê o conceito de auto-conservação como associado a fins supremos, mas apenas como a prossecução de ‘um único fim’, abstracto: o de assegurar a “existência contingente dos sujeitos”<sup>182</sup>.

A este *fim absolutizado* da auto-aconservação é directamente proporcional a *ausência de solidariedade*, conceito que Horkheimer e Adorno explicam recorrendo (..) a conceitos básicos [que] já não estão à altura das experiências da modernidade”.<sup>183</sup> Segundo Habermas, Horkheimer e Adorno, não conseguem explicar convenientemente aquilo que denunciam ‘como mal’ porque ao submeterem a sua crítica da razão instrumental às condições da filosofia do sujeito não

---

<sup>178</sup> *Ibidem*, p. 494

<sup>179</sup> *Ibidem*, p. 494

<sup>180</sup> *Ibidem*, p. 494

<sup>181</sup> *Ibidem*, p. 494

<sup>182</sup> *Ibidem*, p. 495

<sup>183</sup> *Ibidem*, pp. 495-496

conseguem fazer uma avaliação “suficientemente dúctil”<sup>184</sup> de tudo aquilo que dizem ter sido destruído por aquela mesma racionalidade. Por isso recorrem à ideia de *mimesis*. Através da imitação, diz Habermas, designam Horkheimer e Adorno o comportamento de pessoas que experimentam o modelo de outra, numa relação que escapa à explicação da razão e que, por isso, qualificam de ‘impulso’. É possível, no entanto, considera Habermas, vislumbrar ‘núcleos racionais’ nestas ‘operações miméticas’ (nomeadamente na arte), vendo nelas uma possibilidade, não concretizada, de reconciliação e liberdade. É também, de acordo com Habermas, no reconhecimento de Horkheimer e de Adorno de que a individuação só é possível pela via da socialização e de que os sujeitos são capazes de alcançarem consciência de si mesmos, que fica aberta a possibilidade “tanto de um entendimento não coactivo entre indivíduos no seu trato mútuo, como a identidade de um indivíduo capaz de se entender consigo mesmo sem coacções: socialização sem repressão.”<sup>185</sup>

Em termos gerais: o que para Habermas está errado na linha de pensamento dos seus predecessores, nomeadamente em Horkheimer e Adorno, é o esgotamento de um paradigma que tendia a confinar todas as questões ao horizonte limitado da racionalidade orientada a fins de sujeitos que se auto-preservam ou de sistemas que se perpetuam. Assim, para ultrapassar as aporias resultantes das exposições dos

---

<sup>184</sup> Habermas, Jurgen, *Teoría de la acción comunicativa*, Vol. I, Edit. Taurus, Madrid, 2003, p. 497

<sup>185</sup> *Ibidem*, p. 499

teóricos da geração precedente, Habermas abandona esse paradigma, substituindo-o pelo da racionalidade comunicativa.

### 3. A Reconstrução Habermasiana:

#### Mundo de Vida e Sistema

Ficou exposto nas secções anteriores que, para Habermas, tanto Weber como os analistas críticos da segunda geração da Escola de Frankfurt negligenciaram outros aspectos do processo da modernização da sociedade, fundamentais para a explicação do percurso que esta fez no ocidente. Para ele, juntamente com a institucionalização e desenvolvimento da racionalidade formalizada (para Weber), ou a completa submissão dos indivíduos à razão subjectiva (para os da escola frankfurtiana), ocorre também uma racionalização da prática diária que apenas nos é acessível da perspectiva da acção orientada para o entendimento – *uma racionalização do mundo de vida*. É esta parte do processo evolutivo da sociedade, que aqueles estudiosos não contemplaram ou até negligenciaram, que Habermas tenta explicar, o que exige uma mudança no paradigma da racionalidade: passar da racionalidade orientada a fins, isto é, da racionalidade cognitiva e estratégica da consciência individual, medida pela relação que se estabelece com o mundo e com os outros, instrumentalizando-os, para a racionalidade do agir comunicativo, ou seja, para o paradigma do entendimento entre sujeitos capazes de falar e de agir.

Neste sentido Habermas distingue duas abordagens diferentes para a análise do processo de modernização da sociedade: uma que

parte da categoria 'mundo de vida' e outra que parte da categoria 'sistema'<sup>186</sup>.

A racionalidade enquanto inscrita no mundo de vida é um atributo dos indivíduos, uma espécie de “mecanismo”<sup>187</sup> que eles adoptam para *conscientemente* fazerem *uso do conhecimento*: ou para concretizarem propósitos práticos, ou para *comunicarem* com outros indivíduos. Enquanto à primeira acção está associado um aspecto pragmático, de carácter 'estratégico', a segunda envolve o aspecto comunicativo de participantes em interacção. Sendo tanto a primeira como a segunda acções racionais, a racionalidade colocada na primeira não é de todo igual à racionalidade colocada na segunda. A primeira é entendida como uma forma de disputa ou confronto com determinadas situações com a intenção de as vencer, pelo que a racionalidade que lhe está subjacente está no “cálculo que o agente faz do seu êxito e [que] intervém na expectativa das decisões de, pelo menos, outro agente que também actua com vista à realização dos seus próprios propósitos.”<sup>188</sup> Mas à segunda não bastam tais capacidades, porque a sua racionalidade é medida pelo sucesso dos processos de entendimento, ou seja, pela avaliação que um ouvinte faz da verdade das asserções produzidas por um falante. Assim, sujeito e observador, na primeira situação; e sujeito/falante e ouvinte, na segunda, partilham de algo comum que diz particularmente respeito ao mundo objectivo: *o conhecimento ou saber. É por via dele que a eficácia suposta no aspecto*

---

<sup>186</sup> Cf. Barbosa, Fátima, *Acção Comunicativa e Pedagogia em Jurgen Habermas*, texto policopiado, Braga, 1992, p. 73

<sup>187</sup> Cf. Habermas, Jurgen, *Teoría de la acción comunicativa*, Vol. I, Edit. Taurus, Madrid, 2003, pp. 15, 24 e ss.

<sup>188</sup> *Ibidem*, p. 122

teleológico de realização de fins pode ser alcançada, mas é também através de *um saber*, de fundo comum, existente entre os membros de uma comunidade e no interior de um mundo construído comunicativamente, que a acção comunicativa se fundamenta. É, efectivamente a comunidade, enquanto grupo social natural, que representa, para José Maria Cabanas, o “círculo de reacções recíprocas em que os indivíduos se sentem vinculados por laços afectivos e de solidariedade”<sup>189</sup>. Ora estes vínculos de vida comum garantem-se nas, e pelas práticas comunicativas. A acção comunicativa constitui-se, assim, no “entendimento racional que se estabelece entre participantes de um processo de comunicação, que se dá sempre através da linguagem; e que estão voltados, de modo geral, para a compreensão de factos do mundo objectivo, de normas e de instituições sociais ou da própria noção de subjectividade.”<sup>190</sup> Contrariamente à racionalidade da acção teleológica, que é perspectivada na sua relação meios-fins, a racionalidade da acção comunicativa não se cinge apenas a pretensões de sucesso, está sobretudo interessada na coordenação intersubjectiva da acção.

Carlos Velasco lembra que a teoria da acção comunicativa e da racionalidade comunicativa é uma ciência reconstrutiva, na medida em que “procura alcançar um conceito alargado de razão que permita a superação dos diferentes modelos e instâncias de racionalidade”<sup>191</sup> a que temos vindo a aludir, através da reconstrução racional das suas

---

<sup>189</sup> Cabanas, José Maria Quintanas, *Pedagogía Comunitária, Perspectivas Mundiales de educación de Adultos*, Ed. Narcea, S.A. Madrid, 1991, p. 11

<sup>190</sup> Siebeneichler, Flávio Benó, *Jurgen Habermas, Razão comunicativa e emancipação*, Ed. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, 1990, p. 66

<sup>191</sup> Velasco, Juan Carlos, *Para Leer a Habermas*, Alianza Editorial, Madrid, 2003

condições universais. Para isso, Habermas incorpora na fundamentação da sua teoria a gramática generativa, a teoria do desenvolvimento cognitivo e a teoria de desenvolvimento moral como teorias que estudam a realidade cultural simbolicamente estruturada, que “explicam e clarificam a gramática e as regras do nosso conhecimento pré-teórico”.<sup>192</sup> Com um sentido mais universal, a teoria da acção comunicativa vai ainda mais além, tentando “isolar, identificar e esclarecer as condições exigidas para a comunicação humana”<sup>193</sup>, demonstrando que a possibilidade de emancipação ou de um saber reflexivo se encontra nas próprias estruturas das competências comunicativas. Assim, estando já a racionalidade imanente à prática comunicativa implicitamente já contida na estrutura dos actos de fala, Habermas afirma, porém, que aquela forma de racionalidade não se limita a isso. Para Habermas a noção de racionalidade comunicativa estende-se para além das relações internas estabelecidas no interior dos conteúdos semânticos de emissões ou manifestações do falante ou ouvinte, individualmente, envolvendo da mesma forma o mundo social e cultural partilhado pelos membros de um colectivo, níveis onde também interagem as competências comunicativas.<sup>194</sup> O ‘mundo de vida’, constituindo-se então como conceito complementar de acção comunicativa, é o mundo partilhado e reconhecido dos agentes onde é posta à prova a competência universal que cada sujeito comunicativo

---

<sup>192</sup> Bernstein, J. Richard, *Habermas y la Modernidad*, Ed. Cátedra-Teorema, Madrid, 1994, p. 36

<sup>193</sup> *Ibidem*, p. 36

<sup>194</sup> Cf. Habermas, Jürgen, *Teoría de la acción comunicativa*, Vol. II, Edit. Taurus, Madrid, 2003, pp. 169-170

possui de modo não só a poderem actuar *conjuntamente* no, e sobre o mundo, mas sobretudo para nele se *entenderem*.

Habermas ilustra o conceito de ‘mundo de vida’ através das interacções de um grupo de trabalhadores da construção e de uma definição comum da situação em que ocorre a acção, demonstrando a existência, em cada um de nós, de uma espécie de saber pré-reflectido, intuitivo, não tematizado, com expectativas já pressupostas, e a necessidade de o considerar ao perspectivar a acção social. A concepção que interpreta o mundo vital como um fundo comum de interacção social que tem convicções tomadas como garantidas e um saber como prático não é, do seu ponto de vista, suficiente.<sup>195</sup> E a principal razão está, segundo Habermas, no facto deste conceito, assim interpretado, se ater a um modelo em que ‘o sujeito vivenciante’ continua a ser o ponto de referência último. Falta àquela teoria apreender as “estruturas do mundo de vida recorrendo directamente à compreensão das estruturas da intersubjectividade linguisticamente gerada.”<sup>196</sup> O mundo de vida, diz Habermas, não pode ser o *meu* mundo privado, mas um mundo intersubjectivo, porque a estrutura básica da sua realidade é-nos *comum* a todos. Neste sentido, o mundo de vida descrito como “presumível constituição egológica”<sup>197</sup> em três passos distintos que Habermas revê e reconstitui, “pode explicar-se sem dificuldade se o ‘mundo da vida’ se apresentar como conceito complementar do de ‘acção comunicativa’”<sup>198</sup>.

---

<sup>195</sup> Cf. Habermas, Jurgen, *Teoría de la acción comunicativa*, Vol. II, Edit. Taurus, Madrid, 2003, p. 182

<sup>196</sup> *Ibidem*, p. 185

<sup>197</sup> *Ibidem*, p. 185

<sup>198</sup> Habermas, Jurgen, *Teoría de la acción comunicativa*, Vol. II, Edit. Taurus, Madrid, 2003, p. 185

O ‘mundo de vida’, diz Habermas, apresenta, em primeira linha, uma capacidade para dotar os participantes comunicativos com “um acervo de padrões de interpretação transmitidos culturalmente e organizados linguisticamente”<sup>199</sup> e dados como pressupostos inquestionáveis de um saber cultural contextual prévio que os acompanha:

« (...) [o] acervo de saber dota os participantes comunicativos de convicções de fundo aproblemáticas, de convicções de fundo que eles supõem garantidas; é a partir destas convicções de fundo comum que se forma em cada caso o contexto dos processos de entendimento, nos quais os participantes fazem uso de definições acreditadas da situação ou negociam definições novas. Os participantes nas interacções encontram já interpretadas – no que se refere ao seu conteúdo – a relação entre um mundo objectivo, um mundo subjectivo e um mundo social com que em cada caso se defrontam.»<sup>200</sup>

Constituindo o mundo de vida o ‘contexto’ mais amplo por intermédio do qual se acede ao que numa situação se diz, fala ou discute, ele não se identifica, contudo, com o de “relevância tematicamente delimitada de uma situação de acção.”<sup>201</sup> Isto porque, como diz Habermas, apenas “os fragmentos limitados do mundo de vida que caem dentro do horizonte de uma situação constituem um contexto da acção orientada ao entendimento que pode ser tematizada e aparecer sob a categoria de ‘saber’”.<sup>202</sup> É assim que os actores comunicativos, numa situação particular de acção, para comunicarem, seleccionam, do acervo comum, elementos

---

<sup>199</sup> *Ibidem*, p. 176

<sup>200</sup> *Ibidem*, p. 178

<sup>201</sup> *Ibidem*, p. 186

<sup>202</sup> Habermas, Jurgen, *Teoría de la acción comunicativa*, Vol. II, Edit. Taurus, Madrid, 2003, p. 176

relevantes para a situação em presença, que lhes dão as opções para agir através do mútuo entendimento, porque “somente esse fragmento *directamente tematizado* pode, em cada caso, ver-se arrastado pelo torvelinho problematizador da acção comunicativa, *permanecendo o mundo de vida, enquanto tal, sempre no fundo comum*”.<sup>203</sup>

Em segundo lugar, Habermas diz que o que também caracteriza o mundo de vida é a certeza, para os actores comunicativos, da existência de um “*a priori* social, inscrito na intersubjectividade do entendimento linguístico.”<sup>204</sup> O modelo de constituição egológica atrás referido, afirmando embora a intersubjectividade do mundo de vida não a associa, contudo, nem à linguagem nem ao papel que esta particularmente desempenha na mediação social.<sup>205</sup> Já para Habermas, o mundo de vida só pode existir pelas interacções linguísticas do indivíduo com outros membros nesse mundo, isto é, através da mediação linguística para uma mútua compreensão. O mundo de vida é, portanto, como refere, esse “lugar transcendental onde falante e ouvinte se encontram; onde podem colocar reciprocamente a pretensão de que as suas elocuições concordam com o mundo (objectivo, subjectivo e social); e nele podem criticar e demonstrar os fundamentos dessas pretensões de validade, resolver os seus desentendimentos e chegar a um acordo.”<sup>206</sup>

Uma última particularidade do mundo de vida está relacionada com os seus limites e transcendências. É que constituindo-se em si mesmo como um contexto ilimitado de saber ele estabelece, no entanto, limites.

---

<sup>203</sup> *Ibidem*, p. 186

<sup>204</sup> *Ibidem*, p. 187

<sup>205</sup> Cf. *Ibidem*, p. 187

<sup>206</sup> *Ibidem*, p. 179

Isto significa que ele não pode ser entendido como uma ‘totalidade transparente’, mas como ‘uma totalidade de auto-evidências’ que mudam consoante a situação, destacando-se daquele contexto indeterminado ou ilimitado. E é aqui que se integram as múltiplas situações da vivência diária dos actores individuais. No seu dia a dia os indivíduos obrigam-se a transitar de uma situação a outra, seja porque a força do envolvente a isso os impele, seja porque as características de uma mesma situação se alteram, o que exige que ela seja redefinida. Por isso, “quando [os participantes] ultrapassam o horizonte de uma situação dada, não se movem no vazio; voltam a encontrar-se imediatamente noutra âmbito, agora actualizado, mas em qualquer caso já interpretado”<sup>207</sup>; ou seja, na medida em que os participantes nas interacções se movimentam dentro de um sistema comum, é a ele que recorrem quando se pretendem referir objectivamente a algo no mundo.

Ao sintetizarmos o que dissemos relativamente ao ‘mundo de vida’ destacamos sobretudo a ideia de que ele diz respeito à acção comunicativa. Tendo a acção comunicativa como modo original a linguagem, ela é, então, a base decisiva dos vários tipos de acção no mundo de vida. Assim, se do ponto de vista funcional de entendimento, a acção comunicativa serve à reprodução e renovação do saber cultural, isto é, à reprodução do próprio mundo de vida, sob o aspecto de coordenação das acções ela serve à integração social, na medida em que o que aqui se reflecte são as relações entre os membros de uma

---

<sup>207</sup> Habermas, Jurgen, *Teoría de la acción comunicativa*, Vol. II, Edit. Taurus, Madrid, 2003, p. 178

comunidade. O tipo de integração social relativo ao mundo vida não se identifica, contudo, com a integração social ao nível do sistema.<sup>208</sup>

‘Mundo de vida’ e ‘sistema’ são, conseqüentemente, conceitos distintos que se referem respectivamente a dois níveis da sociedade. Enquanto a integração social do mundo de vida diz respeito à harmonização das orientações da acção de participantes comunicativos, onde “não pode ocultar-se nenhuma autoridade espúria”<sup>209</sup>, a integração do sistema “apresenta a sociedade segundo o modelo de um sistema auto-regulado”<sup>210</sup>, a cujos pressupostos teóricos aludiremos de forma genérica por neles nos interessar apenas os seus efeitos sobre a acção social humana, ou seja, os aspectos prático-morais. Fátima Barbosa, diz que este ‘sistema geral’ “é composto por vários subsistemas que interactuam simultaneamente entre si, e entre si e a realidade circundante”<sup>211</sup> e que as conseqüências da reprodução material da sociedade (ou integração do sistema) assumem, para Habermas, um carácter negativo pois a “teoria sistémica da sociedade subalterniza o papel dos participantes na acção”<sup>212</sup>.

Se encararmos a *falta de sentido* do ponto de vista ou do plano da análise sistémica, verificamos que essa ausência surge como reflexo da separação do sistema do próprio mundo de vida:

---

<sup>208</sup> Cf. Habermas, Jurgen, *Teoría de la acción comunicativa*, Vol. II, Edit. Taurus, Madrid, 2003, pp. 213-215

<sup>209</sup> *Ibidem*, p. 212

<sup>210</sup> *Ibidem*, p. 214

<sup>211</sup> Barbosa, Fátima, *Acção Comunicativa e Pedagogia em Jurgen Habermas*, texto policopiado, Braga, 1992, p. 74

<sup>212</sup> *Ibidem*, p. 74

«O mundo da vida que ao princípio é co-extensivo com um sistema social pouco diferenciado, vai-se linearizando progressivamente [tornando-se] um subsistema entre outros. Nesse processo os mecanismos sistémicos desligam-se cada vez mais das estruturas sociais através das quais se cumpre a integração social. As sociedades modernas alcançam (...) um nível de diferenciação sistémica em que a conexão entre organizações que se tornaram autónomas fica estabelecida através de meios de comunicação deslinguatzados. Estes mecanismos sistémicos controlam um comércio social amplamente desprendido de normas e valores.»<sup>213</sup>

Se nos lembrarmos agora que já a explicação weberiana colocava a burocratização como um dos fenómenos-base do processo de modernização, fazendo depender toda a organização social (ou todas as esferas de valor, segundo a sua terminologia) de um tipo de organização presente na Economia e na Administração Pública, juridicamente formalizadas, impessoalizando-a e despersonalizando-a, poderíamos então encontrar aqui, nesta ‘integração do sistema’, uma relação de afinidade com os mecanismos presentes na acção instrumental.<sup>214</sup>

Habermas afirma que nem a racionalidade weberiana nem a teoria sistémica explicam cabalmente a racionalização da acção social humana:

«Enquanto que Weber entendia a racionalização social como uma institucionalização da acção económica e da acção administrativa racionais orientadas para fins, que se cumpre nas formas de organização que representam a empresa e o ‘instituto’, para uma exposição em termos de teorias de sistemas perde potencial o

<sup>213</sup> Habermas, Jurgen, *Teoría de la acción comunicativa*, Vol. II, Edit. Taurus, Madrid, 2003, p. 217

<sup>214</sup> Cf. *Ibidem*, pp. 433-434

comportamento 'racional orientado para fins' dos membros da organização; agora o que interessa é, sobretudo, a aportação funcional que qualquer estado ou elemento traz à solução dos problemas sistémicos.»<sup>215</sup>

Para ele a tese da perda de liberdade faz mais sentido se se considerar a burocratização como um novo nível de diferenciação sistémica. Neste sentido, o afastamento dos dois modos de integração social – como mundo de vida e como sistema – e a sua posterior reunião resulta na subalternização da primeira ou naquilo que Habermas designa de 'colonização do mundo vital' que fixou *uma visão do mundo que lhe não garante sentido*.

---

<sup>215</sup> Habermas, Jurgen, *Teoría de la acción comunicativa*, Vol. II, Edit. Taurus, Madrid, 2003, p. 434

## Conclusões:

Para Habermas, a racionalização lateral do sistema não é, em si mesmo, um problema. O desenvolvimento das instituições formais é um fenómeno que as sociedades modernas não podem evitar. O problema está no equilíbrio entre estes dois modos de integração societal.

Daqui poderíamos passar à questão de *como deveremos* então transformar a sociedade presente, dividida entre a exigência de continuar na senda da secularização e a capacidade de ser Sujeito. Na medida em que, quer na perspectiva de Weber quer do ponto de vista dos teóricos frankfurtianos somos sempre orientados por princípios subjectivos e, conseqüentemente pelo relativismo; e que a racionalidade comunicativa habermasiana favorece, por um lado, o acesso hermenêutico do participante a um mundo de vida intersubjectivamente partilhado e fornece, por outro, um conjunto de regras para a deliberação moral, parece-nos que ela encerra um caminho de abertura na construção do ‘homem educado’. Por ‘homem educado’ entende Alte da Veiga “aquele que raciocina, justifica as suas opiniões, crenças e actos. Conhece o porquê e a oportunidade das coisas. Vê as coisas dentro de vastos esquemas conceituais e sabe interligar vários esquemas (por exemplo, saberá relacionar mecânica, estética, história e valores morais). Em suma: além de capacidades específicas (especialização), desenvolveu o conhecimento e a compreensão, sob o ideal de busca da verdade.”<sup>216</sup> Esta é a via que passaremos a abordar.

---

<sup>216</sup> Alte da Veiga, Manuel, *Filosofia da Educação e Aporias da Religião*, Aveiro, 1985, p. 34

## Capítulo V

### A Racionalidade Comunicativa

## como Potencial Transformadora do Agir

### 1. *Pressupostos Educativos da Racionalidade Comunicativa*

Ao abrir espaço para uma nova forma de perspectivar o conhecimento, onde aos aspectos cognitivos se vêm juntar a ética e a moral, a proposta habermasiana converge assim para os mesmos propósitos que no domínio da educação vão no sentido de *construir o homem educado*.

Dissemos atrás que nesta nova perspectiva a linguagem assume um papel central. De facto, não só através dela organizamos o mundo mas, como refere Habermas, as próprias estruturas linguísticas postulam acções que visam o entendimento entre sujeitos. Por outras palavras: é por via da acção comunicativa que os indivíduos podem expressar os seus pontos de vista; e dialogando chegam consensualmente a acordos.

Sendo objectivo da educação de adultos a formação contínua do sujeito humano capaz de auto-questionamento e participação na vida social, onde a sua experiência de vida joga um papel fundamental, a ele se associam, numa relação de interdependência, os objectivos directamente ligados ao exercício do diálogo e ao desenvolvimento da competência comunicativa.

Porque o conceito habermasiano de diálogo envolve uma rede complexa de convenções, antes de passarmos à nossa reflexão sobre a relação entre acção comunicativa e a educação de adultos, pretendemos

explicitar aqui algumas outras noções que, conjuntamente com algumas ideias já analisadas – como os conceitos de ‘mundo de vida’ e ‘sistema’ – e no âmbito deste nosso estudo, nos parecem fundamentais para o estabelecimento daquela relação. É o caso das noções de ‘diálogo’, ‘entendimento’, ‘acção social’ e ‘acção comunicativa’.

*a) Diálogo, entendimento, acção social e acção comunicativa*

Em termos habermasianos, o *diálogo* visa um objectivo: o de procurar entendimento. ‘Entendimento’, na acepção habermasiana, não significa as disposições comportamentais de um sujeito, mas as estruturas gerais do processo que conduzem os sujeitos até esse mesmo entendimento. Entender-se, diz, “é um processo de obtenção de um acordo entre sujeitos linguística e interactivamente competentes.”<sup>217</sup> Este acordo, proposicionalmente diferenciado e que tem uma base racional, não pode ser imposto por nenhuma das partes: é alcançado pela acção comunicativa, isto é, por uma forma especial de comunicação que se distingue de outras formas de comunicação humana pelas suas características especiais, que lhe são inerentes. A sua relevância só se manifesta na comparação com os restantes três conceitos de acção social que Habermas destaca. O primeiro é o de *acção teleológica* que remontando ao tempo dos filósofos gregos tem sido, segundo aquele pensador, o centro da teoria filosófica de acção. Podemos dizer que a acção é teleológica quando “o actor realiza um fim ou faz com que se produza o estado de coisas desejado, elegendo, numa situação

---

<sup>217</sup> Habermas, Jurgen, *Teoría de la acción comunicativa*, Vol. I, Edit. Taurus, Madrid, 2003, p. 368

determinada, os meios mais congruentes e os aplica de maneira adequada.”<sup>218</sup> Habermas designa estes modelos de acção de modelo estratégico uma vez que todos os actores “actúan com vista à obtenção de um fim e realizam os seus propósitos orientando-se por, e influenciando sobre, as decisões de outros actores.”<sup>219</sup> Este modelo de acção pressupõe, portanto, relações entre um actor e o mundo das coisas reais, isto é, o mundo objectivo. O segundo conceito de acção social é o de *acção normativamente regulada*: é a acção empreendida pelos membros de uma mesma comunidade, orientada por valores comuns. Dizer que uma acção é regulada por normas significa que o agir de acordo com ela (ou infringi-la), por parte de um actor ou actores, expressa as expectativas que os membros de uma dada comunidade colocam na relação que entre si mantêm. Ela envolve relações entre o actor e dois mundos: o mundo objectivo das coisas reais e o mundo social ao qual o actor pertence que, desempenhando, como outros actores sociais, um papel, pode censurar interacções, normativamente reguladas, entre eles. O terceiro conceito de acção social, a *acção dramática*, é uma interacção entre sujeitos encarada “como um encontro em que os participantes constituem, uns para os outros, um público visível e representam mutuamente algo.”<sup>220</sup> O conceito de acção dramática diz portanto respeito ao mundo subjectivo do actor, ao mundo com o qual se relaciona quando fala de si próprio. O último conceito de acção social é o de *acção comunicativa* e refere-se à

---

<sup>218</sup> Habermas, Jürgen, *Teoría de la acción comunicativa*, Vol. I, Edit. Taurus, Madrid, 2003, p. 122

<sup>219</sup> *Ibidem*, p. 126

<sup>220</sup> *Ibidem*, p. 131

interacção de, pelo menos, dois actores “capazes de linguagem e de acção”<sup>221</sup>, isto é, capazes de agir comunicativamente. Por outras palavras: ao estabelecerem relações interpessoais os actores procuram alcançar entendimento tanto sobre a ‘situação de acção’ como sobre os seus ‘planos de acção’ de modo a coordenar as suas acções por meio de um acordo. Consistindo sobretudo no acto de fala que ocorre na forma linguística, a acção comunicativa não pode, contudo, confundir-se com a ideia genérica de ‘comunicação’. Naquela o acto de fala é a forma através da qual o processo cooperativo de comunicação está ao serviço da formação de um consenso. Este modelo pressupõe o mundo de vida já mencionado e que existe simultaneamente no reservatório comum de conhecimentos relativo aos três tipos de mundo concebidos por Habermas (objectivo, social ou normativo e subjectivo) e no conhecimento que dele detém os seus próprios membros.

No quadro que a seguir apresentamos<sup>222</sup> faz-se uma sinopse das correspondências entre as diferentes formas de acção, funções que a linguagem pode tomar, pretensões de validade e referências aos diferentes mundos, que evidencia a relevância da acção comunicativa:

---

<i>Forma</i>	<i>Função</i>	<i>Pretensão</i>	<i>Referência</i>
--------------	---------------	------------------	-------------------

---

<sup>221</sup> Habermas, Jürgen, *Teoría de la acción comunicativa*, Vol. I, Edit. Taurus, Madrid, 2003, p. 154

<sup>222</sup> Velasco, Juan Carlos, *Para leer a Habermas*, Alianza Editorial, Madrid, 2003, p. 38

<i>de acção</i>	<i>da linguagem</i>	<i>de validade</i>	<i>extra-linguística</i>
Acção teleológica	cognitiva ou representativa	verdade proposicional	mundo objectivo
Acção normativa	apelativa ou directiva	correccção ou rectidão normativa	mundo social ou intersubjectivo
Acção dramática	expressiva ou emotiva	veracidade/sinceridade ou autenticidade	mundo subjectivo
Acção comunicativa	todas as funções da linguagem	entendimento	referência reflexiva aos três mundos

Sendo todas baseados na comunicação, as quatro *formas de acção social* distinguem-se pelos pressupostos inerentes a cada acção e às distintas relações de vida nelas envolvidas. Mas o sistema de referência que os participantes supõem em comum nos processos de comunicação é constituído conjuntamente nos três mundos, portanto, só dentro deste sistema de referência é que os participantes determinam sobre o que é que, em geral, no mundo, se podem entender. Assim sendo, só o *conceito de acção comunicativa* contempla, simultaneamente, o mundo objectivo, o das normas e o subjectivo. Este

tipo de acção ou de *interacção* pressupõe a validade das pretensões no quadro atrás referidas e que aqui reiteramos: inteligibilidade, verdade, rectidão ou e legitimidade, e sinceridade.

A primeira pretensão possui um carácter particular, na medida em que deve estar subjacente a toda a comunicação linguística. Sem ela as outras pretensões não fariam sentido. Assim, para que tudo o que se profere ou afirma seja inteligível, é preciso que tanto a gramaticalidade das orações como a consistência dos enunciados estejam correctas, ou seja, é exigível a compreensão dos enunciados, do ponto de vista linguístico. Esta é, aliás, a única pretensão imanente à própria linguagem. As restantes pressupõem não só uma relação entre os enunciados e os diferentes domínios do mundo, mas subentendem simultaneamente uma relação extra-linguística. Assim, por exemplo, a pretensão de verdade preceitua que o enunciado proferido pertença ao mundo objectivo; a validade da pretensão de rectidão e legitimidade vincula o que é proferido ao sistema de normas vigente e/ou legitimidade do contexto normativo; a pretensão de sinceridade ou de autenticidade adverte para a intenção expressa por todos os participantes envolvidos na interacção comunicativa coincida com as suas verdadeiras intenções.<sup>223</sup> Mas estas quatro pretensões de validade que os actantes partilham nesta interacção tanto podem ser reconhecidas por todos como podem ser questionadas. Partamos, a título de exemplo, da hipótese da primeira pretensão, a inteligibilidade, ser posta em causa: seja porque um dos envolvidos, do ponto de vista

---

<sup>223</sup> Habermas, Jurgen, *Teoría de la acción comunicativa*, Vol. I, Edit. Taurus, Madrid, 2003, pp. 43-44

linguístico, não se expressou correctamente, ou porque a partir do que se proferiu se produziram, eventual e involuntariamente mal entendidos. Relativamente à primeira situação, a interacção só se pode manter se os participantes na acção comunicativa manifestarem a sua falta de compreensão relativamente ao que, do ponto de vista linguístico, é dito e, por isso, pedirem uma clarificação; na segunda circunstância, a perturbação na comunicação pode ser ultrapassada recorrendo-se a exemplos relevantes ou aduzindo-se informação esclarecedora. Ora o que nestas duas situações se patenteia é o entendimento ao nível mais elementar. Já no casos das restantes pretensões em que são necessárias formas mais elaboradas de alcançar entendimento é exigida uma outra forma de racionalidade.<sup>224</sup> Por isso Habermas faz a distinção entre acção racional comunicativa e a acção a que chama de 'discurso'. Enquanto na primeira, isto é, na interacção comum, as pretensões de validade se vinculam aos actos de fala (implicando, mesmo que só implicitamente, a consideração do outro como sujeito, a suposição de que este sabe o que faz e porque o faz, de que defende e procura intencionalmente crenças, apoiando-as, se necessário em razões), no 'discurso' a sua validade é considerada hipotética e tematiza-se explicitamente exigindo chegar a um acordo racionalmente fundado. Daí a necessidade de um outro nível de argumentação. Dizendo de outro modo e recorrendo às palavras de Thomas McCarthy: "dentro de um contexto de interacção, as pretensões de verdade e de rectidão são tais que a sua defesa pode

---

<sup>224</sup> Cf. MacCarthy, Thomas, *La Teoria Critica de Jurgen Habermas*, Ed. Tecnos, Madrid, 1992, pp. 337-338

exigir 'sair' de um contexto de acção dado, e 'passar a' uma situação discursiva."<sup>225</sup> Consoante as perturbações surgidas a este nível nos remetam para o mundo objectivo em que a verdade é posta em causa, ou para o mundo normativo, em que a rectidão é questionada, o discurso, enquanto "forma (...) de comunicação em que todos os participantes se submetem 'à coacção não coactiva do melhor argumento' com a finalidade de chegar a um acordo sobre a validade ou não validade das pretensões problemáticas,"<sup>226</sup> pode, portanto, tomar duas formas.

Habermas dedicou, como refere MacCarthy, especial atenção às estruturas que estão na base do discurso ou atitude teórica (ciência, pontos de vista reflexivos, críticos), na medida em que nele assenta não só uma teoria da verdade, mas porque fornece também aspectos essenciais para a estrutura do discurso prático.

Efectivamente sabemos que ao nível do mundo objectivo as perturbações na interacção podem surgir relativamente ao conteúdo do que se profere, pelo que a base consensual deve ser procurada ao nível do 'discurso teórico', onde as pretensões problemáticas de verdade, consideradas como hipóteses, são submetidas à força da argumentação e da contra-argumentação.

Assim, também ao nível das normas, valores e autoridades reconhecidas, a pretensão de rectidão pode ser de tal modo questionada

---

<sup>225</sup> MacCarthy, Thomas, *La Teoria Crítica de Jurgen Habermas*, Ed. Tecnos, Madrid, 1992, 336

<sup>226</sup> *Ibidem*, p. 338

que a interacção tenha de prosseguir num outro patamar, o do ‘discurso prático’, onde as normas consideradas problemáticas, são também consideradas hipoteticamente e, à semelhança do que acontece para a pretensão de verdade, submetidas à força da argumentação e contra-argumentação.

Discurso teórico e discurso prático estabelecem então ambos, através dos argumentos e dos contra-argumentos, ‘condições para a verdade’. Convém aqui assinalar que ‘verdade’, na acepção habermasiana, não assume um carácter transcendental ou metafísico, como lembra J. C. Velasco, ao afirmar que Habermas fala sobretudo em ‘condições de aceitabilidade’: “um enunciado não é verdadeiro porque corresponda a um determinado estado de coisas nem simplesmente porque resulte coerente com outros enunciados; é-o porque ao longo de um processo comunicativo seria aceite como justificado *sob determinadas condições ideais*.”<sup>227</sup> Também McCarthy assinala que, para Habermas, o critério último de verdade é o consenso racional, ou seja, “a resolução sobre pretensões depende do raciocínio argumentativo.”<sup>228</sup> Neste sentido, ainda que diferentes os raciocínios que norteiam a argumentação teórica e a argumentação prática, um e outro recorrem à força do melhor argumento na busca da verdade, ou seja, de forma racional. Por isso é que as mesmas características do discurso teórico podem ser aplicadas ao discurso prático, cuja finalidade é “chegar a um acordo racionalmente motivado sobre as pretensões

---

<sup>227</sup> Velasco, Juan Carlos, *Para Leer a Habermas*, Alianza Editorial, Madrid, 2003, p. 35 (o sublinhado é nosso)

<sup>228</sup> MacCarthy, *La Teoría Crítica de Jürgen Habermas*, Ed. Tecnos, Madrid, 1992, p. 352

problemáticas de rectidão, a um acordo que não seja produto de coacções internas ou externas exercidas sobre a discussão, mas somente o do peso da evidência e da argumentação”<sup>229</sup>, onde todos, sem excepção, participam de forma igualitária.

Na verdade, a situação discursiva ou argumentativa é-nos apresentada como uma situação ‘ideal’, aspecto que Juan Carlos Velasco salienta ter sido motivo de crítica de numerosos autores que têm tentado advertir sobre as ‘ressonâncias utópicas’ contidas naquela noção. A nosso ver isto não é desconhecido para Habermas, daí designá-la como forma de comunicação “peculiarmente improvável”<sup>230</sup>. Para aquele autor, Habermas pretende fundamentalmente “ressaltar a evidência normativa de que qualquer diálogo e, em geral, qualquer relação comunicativa dirigida ao entendimento tem de ter um carácter não só tendencial, mas também estruturalmente igualitário ou simétrico”<sup>231</sup>, sem o que a sua validade é nula.

## ***2. Dos pressupostos educativos da racionalidade comunicativa ao projecto educativo de adultos***

A exposição anterior serviu para mostrar a relação que pretendemos agora estabelecer entre a educação de adultos e a racionalidade comunicativa.

---

<sup>229</sup> MacCarthy, *La Teoría Crítica de Jürgen Habermas*, Ed. Tecnos, Madrid, 1992, p. 361

<sup>230</sup> Jürgen Habermas, citado por MacCarthy, Thomas, in *La Teoría Crítica de Jürgen Habermas*, Ed. Tecnos, Madrid, 1992, 338

<sup>231</sup> Velasco, Juan Carlos, *Para Leer a Habermas*, Alianza Editorial, Madrid, 2003, p. 43; Cf. também nota de rodapé, p. 44

Primeiro: a educação de adultos envolve uma situação de acção que sendo embora definida em função do seu contexto (formal, não formal ou mesmo informal), compreende sempre a aquisição e a troca de saberes.

Segundo: estes saberes, focalizados numa dimensão axiológica, podem tematizar-se através dos conteúdos valorativos de pequenas narrativas, que são a matéria que estimulará a participação dos adultos numa discussão problematizadora. Isto exige a comunicação e o diálogo e implica um âmbito de referência que envolve, simultaneamente, o mundo objectivo, o subjectivo e o social.

Dito isto, a vertente valorativa que configura a educação de adultos só pode ser entendida na perspectiva habermasiana de acção comunicativa.

Portanto, à semelhança do que acontece nas interacções comunicativas reguladas pelo princípio da racionalidade, também a proposta de acção educativa de adultos que visa uma dimensão axiológica pode, em termos conceptuais, ser explicada com base num processo de interacção comunicativa em que os educandos adultos, de forma igualitária, simétrica e livres de quaisquer pressões, buscam coordenar e justificar os seus pontos de vista morais a partir da troca entre si e entre si e o agente educador (aqui desempenhando o papel de mediador e consciencializador), de conhecimentos e enfoques inerentes ao seu mundo de vida, partilhando, analisando e reflectindo

sobre experiências nele integradas a partir dos conteúdos valorativos do mundo das narrações breves.

É interessante verificar que também Habermas se refere às narrações como o modo que nos “permite ver como identificamos e descrevemos os estados e sucessos que se produzem no mundo de vida, como entrelaçamos e sequenciamos num espaço social e num tempo histórico as interacções dos membros do grupo (...) como explicamos, a partir da perspectiva do domínio de situações as acções dos indivíduos e os sucessos que lhes acontecem, as façanhas do colectivo e os destinos que estes sofrem.”<sup>232</sup>

Se ‘reflectir’ o mundo de vida não se identifica com ‘ser’ o mundo de vida, tal não significa que não se possa alcançar um elevado grau de reprodução dele. Assim, pese embora o mundo veiculado pelas histórias ou narrativas não poder converter em tema as estruturas do mundo vital do mesmo modo como dentro deste, de forma real, acontece, pode, contudo e em nosso entender, ser um forte motor para a discussão de aspectos prático-morais com que no mundo de vida nos confrontamos.

Deste modo, neste contexto de interacção comunicativa que tem como pano de fundo os conteúdos axiológicos das narrativas breves, para que o entendimento funcione como mecanismo coordenador da acção é necessário que os participantes na discussão se ponham de acordo acerca da validade do que proferem ou afirmam, isto é, que reconheçam intersubjectivamente as *pretensões de validade* com

---

<sup>232</sup> Habermas, Jurgen, Teoria de la acción comunicativa, Volume II, Ed. Taurus, Madrid, 2003, p. 194

que cada um se apresenta perante os outros.<sup>233</sup> Além deste aspecto, outros há a ter em conta: o que envolve a noção de *discurso prático*, porque permite a discussão sobre valores e moralidade no contexto da racionalidade comunicativa; outro, que diz respeito à *força do melhor argumento* permitindo analisar em que reside esta mesma força; e outro ainda situado na *situação ideal de discurso* e que exige que apenas razões relevantes sejam consideradas ou trazidas para a discussão e onde haja uma repartição equitativa de direitos e deveres no processo argumentativo.

Tomando, então, como ponto de partida o primeiro aspecto, ou seja, que o processo de interacção entre educandos adultos e entre estes e o educador/formador pode ser encarado como o existente entre um falante e um ouvinte, são nele feitas quatro tipos de pretensões de validade: inteligibilidade – tanto os educandos adultos como o educador têm de, do ponto de vista linguístico, expressar-se correctamente para mutuamente se perceberem; verdade – os enunciados do que proferem têm de ser verdadeiros, pertencer ao mundo objectivo; rectidão – sendo esta actividade sobre normas e valores educando e educador/formador pretendem que aquilo que proferem ou afirmam seja recto e legítimo; autenticidade ou sinceridade – tanto o educador como os educandos querem que as manifestações expressas ao discutir conteúdos proposicionais ou conteúdos normativos correspondam às suas reais, verdadeiras intenções.

---

<sup>233</sup> Cf. Barbosa, Fátima, *Acção Comunicativa e Pedagogia em Jurgen Habermas*, texto policopiado, Braga, 1992, pp. 38-40

À semelhança do que acontece na teoria habermasiana, também aqui, neste novo contexto as pretensões de validade podem estar ameaçadas. Havendo uma perturbação ao nível da inteligibilidade, o problema pode ser facilmente ultrapassado com um pedido para repetição, explicações, elucidações, etc.. Caso a pretensão para a autenticidade/sinceridade seja também posta em causa ela pode ser resgatada na confiança restabelecida no decurso da interacção subsequente. Já relativamente aos outros dois casos – o da validade para a verdade das proposições e validade para a adequação normativa podem ser de tal modo questionadas que não poderão ser resolvidas no contexto da interacção em curso. Também aqui é necessário que os educandos adultos se consciencializem da exigência de um outro nível de resolução: que, no caso da primeira pretensão (a da validade para a verdade das proposições), a interacção só pode continuar ao nível do ‘discurso teórico’; e que no caso da segunda (a da validade para a correcção ou adequação normativa), a interacção passa para um outro nível, o do ‘discurso prático’.

Discutir, de modo igual, harmónico e transparente, razões devidamente justificadas que avaliem a pretensão de verdade de cada um dos educandos adultos participantes na discussão é fazer um esforço de reflexão sobre o mundo, sobre a relação que com ele estabelecemos e sobre nós mesmos, que envolve a busca de sentido.

Assim, se o acto verbal por si só produz ‘sentido’ ( e é por isso que através dele se pretendem alcançar resultados em situações práticas), ele não é um acto isolado. Desenrolando-se no seio da vida

social, o acto verbal pressupõe um sistema público de signos linguísticos, partilhado pelos actores da comunicação, tornando-o, assim, compreendido por todos.<sup>234</sup> É, portanto, através do contexto social, da realidade profundamente imbricada nos sujeitos enunciadore, que o sentido emerge dos actos comunicativos. É por isso que Habermas diz que o seu sentido não pode ser estabelecido *a priori*. Por outras palavras: as linguagens humanas só têm sentido tendo em conta a presença dos contextos sociais em que elas se realizam.

Daqui se infere que o sentido de uma elocução proferida por um educando adulto, só pode ser estabelecido quando os restantes educandos a quem ela se dirige possuam um conhecimento comum acerca do seu contexto ou realidade.

Ora o sentido não se esgota nem no acto verbal nem nos contextos do seu proferimento. Há que neles integrar também os próprios educandos adultos enquanto actores da própria comunicação; e as suas reacções às pretensões para a validade das ilocuições que são proferidas<sup>235</sup>.

Os sujeitos da educação são entes reais, têm vida própria e inserem-se na dinâmica social. Não sendo elementos isolados, estão ligados à comunidade onde há tensões e solidariedades em que naturalmente participam, explicitando a sua adesão ou recusa a essa mesma comunidade, agindo a favor ou contra decisões nela tomadas. No acto de comunicação eles preenchem funções variadas em resposta a

---

<sup>234</sup> Cf. Saussure, Ferdinand, *Curso de Linguística Geral*, Ed. D. Quixote, 1977, pp. 121 e ss.

<sup>235</sup> Cf. Austin, J. L., *How to do Things with Words*, Oxford University Press, Oxford, 1978, pp. 1-24

intenções e finalidades particulares e revelarão não só a forma como assumem o significar e o significar-se, mas também o seu estatuto de indivíduo social e a sua visão do mundo. Não podem ser entendidos numa perspectiva que os coloca como sujeitos solitários ou isolados que se abstêm de interagir com os outros. Pelo contrário, é nesta interacção que o sentido é criado. E esta é a razão pela qual Habermas não considera a comunicação ‘apenas’ comunicação, mas um acto, uma acção.

#### *a) Efeitos da Acção*

Sabemos que qualquer acção educativa pretende naturalmente produzir efeitos sobre os sujeitos da educação. Também sabemos que é pela linguagem que ela actua. Para Habermas, os actos de fala têm uma estrutura proposicional e uma estrutura performativa, podendo ser utilizados, instrumental ou estrategicamente, para manipular ou fazer valer a autoridade de qualquer dos participantes. Ora o que faz da racionalidade comunicativa um padrão normativo a levar em conta na acção educativa é a demarcação que ela faz da relação entre acção comunicativa e acção estratégica. Para isso Habermas distingue entre actos e efeitos ‘illocutórios’, e actos e efeitos ‘perlocutórios’.<sup>236</sup> Cabe referir, desde já, que ‘locutório’ é o acto de dizer algo. Pelos actos locutórios exprime o falante estados de coisas. Todos os actos de pressuposição ou locutórios contêm uma força ilocutória, a que se

---

<sup>236</sup> Cf. Habermas, Jürgen, *Teoría de la acción comunicativa*, Vol. I, Edit. Taurus, Madrid, 2003, pp. 367-378.

acrescem especificamente dimensões performativas e perlocutórias. Dito de outro modo: os actos ‘locutórios’ dizem respeito aos enunciados; os actos ‘ilocutórios’, dependendo da força convencional que lhe for associada, dizem respeito à estrutura performativa do acto de fala, ou seja, à realização de um acto pelo falante: ‘fazer, dizendo algo’; os actos ‘perlocutórios’ dizem respeito ao efeito que a performance do falante produz sobre o ouvinte. Se, num acto perlocutório o falante expressa a mesma intenção da pressuposta no seu acto ilocutório, isto é, se a intenção explícita e implícita são coincidentes, então a pretensão para a autenticidade está preenchida. Mas o que Habermas pretende chamar a atenção é para os *efeitos* dos actos perlocutórios “quando os actos ilocutórios desempenham um papel num plexo de acção teleológica”.<sup>237</sup> Habermas não inclui aqui os casos de ‘ruído’ ou ‘perturbação’ na comunicação, já que esses podem ser facilmente ultrapassados. Refere-se, fundamentalmente, à vantagem que um falante pode ter sobre o ouvinte sempre que os actos do primeiro sejam interpretados pelo segundo como actos ilocutórios. Assim, de modo a que o “falante actue orientando-se para o êxito (...) [ele] vincula os actos de fala a intenções e instrumentaliza-os para propósitos que só guardam uma relação contingente com o significado do que foi dito”.<sup>238</sup> Por isso, “os efeitos perlocutórios são indício da integração dos actos de fala em contextos de acção estratégica. Pertencem às consequências pretendidas ou resultados de uma acção teleológica que o actor empreende com o propósito de exercer,

---

<sup>237</sup> Habermas, Jürgen, *Teoría de la acción comunicativa*, Vol. I, Edit. Taurus, Madrid, 2003, p. 371

<sup>238</sup> *Ibidem*, p. 371

mediante um êxito ilocucionário, um determinado efeito sobre o ouvinte”<sup>239</sup>. Todavia, o acto perlocutório só pode produzir qualquer efeito sobre o destinatário se a aceitação do que é dito se ajusta às expectativas criadas pelo destinador. É por um acto perlocutório pressupor sempre um acto ilocutório que o seu destinatário pode pôr em causa o que é dito pelo destinador. Este é um aspecto importante na medida em que a acção comunicativa, isto é, a acção orientada para alcançar entendimento, só pode ser explicada pela sua relação com os actos ilocutórios. Assim, enquanto

«Os efeitos perlocutórios, da mesma maneira que os resultados das acções teleológicas em geral, podem descrever-se como estados do mundo produzidos por intervenções no mundo [,] os êxitos ilocutórios, pelo contrário, conseguem-se num plano de relações interpessoais, nas quais os participantes na comunicação se entendem entre si sobre algo no mundo».<sup>240</sup>

Resulta nítida a distinção entre a acção orientada para o entendimento – acção comunicativa – e acção estratégica. Se na primeira, os participantes “se harmonizam entre si e nos seus planos individuais de acção, perseguindo (...) *sem reserva alguma* os seus fins ilocucionários”<sup>241</sup>, a segunda pretende obter o acordo dos participantes através de métodos de coacção, ou seja, através de meios ‘distorcidos’ da acção, dispensando a aceitação fundamentada em razões.

---

<sup>239</sup> Habermas, Jurgen, *Teoría de la acción comunicativa*, Vol. I, Edit. Taurus, Madrid, 2003, p. 375

<sup>240</sup> *Ibidem*, p. 376

<sup>241</sup> *Ibidem*, pp.376-377

Assim, tendo em conta que o processo de alcançar entendimento, para além das pretensões já referidas, se faz também no acto de fala que faz uma oferta representada como pretensão de validade que pode ser aceite ou posta em causa pelo destinatário, parecem estar preenchidas as condições 'ideais' para que as interacções entre educandos adultos e entre estes e educador sejam, do ponto de vista pedagógico, educativas.

### **3. Inferência Moral da Racionalidade Comunicativa**

#### ***3.1 Noção de Moralidade***

A moral representa, naturalmente, um aspecto fundamental da vida humana. A moral enforma orientações na vida privada e na vida pública e é nela que assentam os direitos e deveres fundamentais dos indivíduos no seu compromisso para com os outros. Daqui que pretender ver envolvida na educação de adultos uma dimensão axiológica significa que, a par do desenvolvimento de novas competências ou do aprofundamento das já adquiridas, se reconhecem outras necessidades que estão acima das especificidades profissionais, culturais, tradicionais ou religiosas dos sujeitos envolvidos: a do desenvolvimento moral e da reflexão ética. Quer um quer outro têm como matriz fazer cada sujeito sair de si mesmo, do seu 'ego-ismo' e aprender a conviver com a diversidade cultural, religiosa, social.

Mas esta necessidade vem confrontar-se com uma questão mais ampla: Que devemos entender por moral? É que, como diz Carlos Viano, "nem sempre resulta de fácil apreensão nem se consegue uma descrição

ajustada das oscilações reais dos significados que encerra o vocábulo ‘moral’ nas nossas expressões.”<sup>242</sup> Esta mesma dúvida é vincada por Ernest Tugendhat ao perguntar “como podemos entender-nos uns aos outros quando usamos essa palavra, sem negar dogmaticamente que pode ser entendida de outras maneiras?”<sup>243</sup>

O problema ainda se adensa mais quando perante a inevitabilidade de associar ‘moralidade’ a ‘valores’ nos deparamos com a insuperável dificuldade de, ao examinar a produção bibliográfica caleidoscópica a eles relativa, estabelecer algum código para o ‘valioso’ que pudéssemos aplicar à educação dos adultos sem nos sentirmos perturbadoramente divididos. O carácter relacional do valor insiste ora nos seus aspectos objectivos, ora nos subjectivos.<sup>244</sup> Do ponto de vista objectivo, a focalização vai para o carácter ideal do valor: a amizade é um valor ainda que haja quem traiçoe; a justiça existe apesar das muitas injustiças no mundo. A história da humanidade e das culturas oferece-nos um mostruário indefinido de valores que, no seu tempo e lugar, dividiram indivíduos e grupos.<sup>245</sup> Sabemos que, relativamente a estas questões axiológicas ou, mais amplamente, a estas questões morais, a linguagem da moralidade e o processo de determinar se os juízos morais têm ou não sentido têm variado ao longo dos tempos e de cultura para cultura. Reconhecemos, igualmente, a existência entre a perspectiva que afirma que a moralidade só pode existir na presença de uma sociedade e a que declara que a moralidade não pode senão existir no indivíduo ideal, sem relação com os

<sup>242</sup> Viano, Carlo Augusto, *Ética*, Editorial Labor, Barcelona, 1977, p. 7

<sup>243</sup> Tugendhat, Ernst, *Problemas*, Editorial Gedisa, Barcelona, 2002, p. 122

<sup>244</sup> Cf. Frondizi, Risieri, *Que Son Valores?*, Fondo de Cultura Económica, México, 1987, p. 198

<sup>245</sup> Cf. Ibañez, Ricardo Marín, ‘El contenido Axiológico de la Educación’, in *A Escola Cultural e os Valores*, Porto Editora, Porto, 1997, pp. 64-65

outros. Estas perspectivas não invalidam, porém, o facto da discussão ser sempre conduzida em relação a determinados valores e normas morais. É suposto serem elas a providenciar uma fundamentação objectiva para juízos de valor e para soluções racionais de disputas de valores. Tendo a moralidade o seu lugar na realidade ela não pode reduzir-se à descrição do que é meramente desejado ou a preferências subjectivas. Além disso, como a verdade moral pode ser mais complexa do que o conhecimento que temos dela, existe uma tensão entre a moralidade dominante e o que deve ser moralmente correcto. Esta tensão torna possível argumentar a favor de uma abordagem da dimensão axiológica da educação de adultos que difere quer das concepções morais do educando adulto quer da própria sociedade. O mesmo se aplica a valores e normas em geral. Há uma distinção entre o que é de valor e o que é avaliado pela sociedade e pelo indivíduo. Juízos de valor não expressam meramente preferências pessoais, mas implicam pretensão de validade. Paralelamente também o que se deseja não é necessariamente o desejável. Uma vertente axiológica que moldasse os educandos adultos a perspectivas prevalecentes ou dominantes por serem vistas como satisfatórias *sem* prestar contas da reflexão crítica, racional, que é suposta estar subjacente a tal dimensão não veicula nada de autenticamente valioso, isto é, não pressupõe um mundo no qual estados de coisas são mais valiosas do que outras.

Não havendo, portanto, um bem supremo comum a toda a humanidade e sendo os indivíduos e as comunidades diferentes umas das outras, porque “distinta é a vocação, capacidade e situação em que se

acham”<sup>246</sup> a nossa abordagem dirige-se a um conceito contextualista de moralidade, demonstrando primeiro, que o envolvimento moral é uma tentativa dos indivíduos de, ao tomarem parte numa determinada situação, encontrarem respostas a questões práticas, justificando-as na base de normas e princípios; e segundo, evidenciando que os seus argumentos e justificações envolvem o raciocínio prático. Esta é também a perspectiva partilhada por Habermas.

### ***3.2 Um conceito contextualista de moralidade***

Partimos aqui, fundamentalmente, de perspectivas que encaram a moralidade com um conceito contextualista para o qual concorrem uma série de elementos conectados entre si. Ainda que parte destes elementos integrem o que alguns autores entendem por ‘moralidade’, é sobretudo a linha argumentativa de James D. Wallace que adoptamos, por apresentar aspectos relevantes do mundo de vida e da experiência nele adquirida, que podem estabelecer pontos de contacto facilitadores de uma maior apreensão e compreensão do que representa na educação de adultos a dimensão axiológica. Seguindo, então, o seu raciocínio poderíamos caracterizar a moralidade da seguinte forma: a) a moralidade envolve a aprendizagem de princípios práticos; b) a moralidade envolve todas as áreas da vida humana; c) a moralidade envolve problemas de relevância e de conflito de valores; d) a moralidade não é imutável; e) a moralidade não é arbitrária.

---

<sup>246</sup> Frondizi, Risieri, *Que Son Valores?*, Fondo de Cultura Económica, México, 1987, p. 225

a) *A moralidade envolve a aprendizagem de princípios práticos*

Sempre que problemas práticos emergem, uma solução particular que melhor os resolva impõe-se. Isto indica que face a diferentes modos de solucionar problemas, há um conhecimento que a experiência mostrou ser melhor do que outro para aquele problema, naquela circunstância. Tal conhecimento é resultado da experiência que as pessoas acumularam ao longo dos tempos, procurando mais e melhores formas de saber como-fazer e que transmitem uns aos outros. É portanto natural que todas as actividades humanas o exijam para o seu bom desempenho. Ora, à medida que os indivíduos têm aprendido como realizar determinadas tarefas, também a sua concepção do que deve ser feito é sujeita a avaliações. Isto não só dentro de cada das actividades, mas também entre as diversas actividades. Por outras palavras: o processo de criação baseado na experiência humana gera normas<sup>247</sup>. E estas não afectam apenas os técnicos, mas envolvem também o modo como todos vivemos. Assim e na medida em que todas as actividades humanas exigem um conjunto de conhecimentos resultantes da experiência para o seu bom desempenho, também quando nos ocupamos com questões morais necessitamos de um somatório de conhecimentos práticos – a *moralidade* – que permita, de igual modo, uma boa e correcta solução dos problemas nelas envolvidos. Tal não identifica, porém, moralidade com um conjunto de elementos paradigmáticos que dizem respeito ao conhecimento que

---

<sup>247</sup> Cf. Wallace, James D., *Ethical Norms, Particular Cases*, Cornell University Press, Londres, 1984, p. ix

aplicamos na prática e que é subjacente às diversas actividades humanas. O que o nosso autor pretende com isto salientar é que uns e outros são “criações humanas, artefactos”<sup>248</sup> a que os indivíduos recorrem para satisfazer as suas exigências enquanto vivem. A moralidade assim entendida seria então o conhecimento de como devemos viver.

Neste sentido e na medida em que para a maior parte das teorias morais as considerações morais, enquanto regras ou princípios orientadores da acção e conduta humanas, são fenómenos externos aos indivíduos, nesta perspectiva contextualista elas são fenómenos internos aos seres humanos.<sup>249</sup> Internos, porque “essas considerações são disposições aprendidas”.<sup>250</sup> Na perspectiva wallaciana as considerações morais são “disposições complexas aprendidas consistindo em saber-como, capacidades, preocupações, valores, compromissos”<sup>251</sup>. Neste sentido todos os indivíduos capazes de aprendizagens podem, conseqüentemente, adquirir estas disposições. Este aspecto será objecto de análise no quinto capítulo, na secção que aborda o pensamento crítico como acervo de razões.

#### b) *A moralidade envolve todas as áreas da vida humana*

---

<sup>248</sup> Wallace, James D., *Ethical Norms, Particular Cases*, Cornell University Press, Londres, 1984, p. 9

<sup>249</sup> Também para Ernst Tugendhat, ainda que numa perspectiva diferente de Wallace, a moralidade relaciona-se com fenómenos internos e não com externos. Cfr.: Tugendhat, *Ser-Verdad-y Acción*, Editorial Gedisa, Barcelona, 1998, p. 201

<sup>250</sup> Wallace, James D., *Moral Relevance and Moral Conflict*, Cornell University Press, Londres, 1988, p. 54

<sup>251</sup> *Ibidem*, p. 54

Referimos no *item* anterior o facto da moralidade incorporar também o conhecimento prático, não querendo todavia com isso significar que este seja igual ao de qualquer outra actividade humana. Há, como afirmámos, uma diferença substancial entre a moralidade e os conjuntos paradigmáticos de conhecimento prático pertencentes às outras actividades. Ela não está centrada numa espécie particular de interesses ou propósitos como qualquer outra actividade específica. Ela é internamente homogénea. Não sendo, porém, algo separado do conhecimento prático das actividades particulares que constituem as vidas dos indivíduos, o seu domínio compreende áreas muito diferentes. Daí o constituir-se mais como uma selecção heterogénea de normas do que um campo ou domínio.<sup>252</sup> Porque os teorizadores morais estão preocupados em saber *como* agir em matérias tão diversificadas como o consenso, a cooperação, a reciprocidade, a confiança, a responsabilidade no desempenho de papéis, autoridade, etc., máximas como ‘faz o que é melhor’ são sempre vagas, imprecisas e pouco prometedoras na resolução de questões morais. Os fenómenos que os ideólogos morais teorizam são heterogéneos.

c) *A moralidade envolve problemas de relevância e de conflito de valores*

Na perspectiva wallaciana, uma das características que mais se evidencia na dimensão moral da existência humana é o conflito de valores. Da mesma convicção partilha J. Vaz de Andrade quando diz que

---

<sup>252</sup> Cf. Wallace, James D., *Moral Relevance and Moral Conflict*, Cornell University Press, Londres, 1988, pp. 76-77

só tomamos plena consciência disso quando nos vemos compelidos a comparar valores.<sup>253</sup> Frequentemente nos deparamos com situações em que uma consideração moral indica, fortemente, um curso de acção a seguir, e outra consideração que nos impele, fortemente também, a fazer o seu oposto. Wallace apresenta vários exemplos elucidativos deste conflito, entre os quais, e a título ilustrativo, relatamos o seguinte: um determinado advogado que, fora do tribunal é considerado por todos uma pessoa correcta, séria e honesta, apresenta-se dentro do tribunal a defender um cliente que, tardiamente e em atitude confidencial, admitira sentir-se parcialmente culpado do acto de que era acusado. Tudo indica que ao defendê-lo o advogado está, deste modo, a violar as normas da verdade e da autenticidade. Os advogados têm a responsabilidade jurídica e profissional de não fazerem declarações falsas. Contudo, aqui o caso foi de omissão. E se um objectivo importante do julgamento é que a verdade seja encontrada para que a justiça seja feita, o advogado poderia ter conscientemente considerado que, ao omitir uma confidencialidade, ela poderia contribuir mais para a obstrução da verdade do que para o seu esclarecimento. Acresce ainda que os advogados têm a responsabilidade de proteger as confidências dos que os procuram e que os processados têm direito a um julgamento justo. Embora os advogados se possam retirar de casos que aceitaram, também não seria correcto que sempre que confrontados com tais problemas eles se afastassem, abandonando indivíduos que, mesmo inocentes, não saberiam como prová-lo.<sup>254</sup>

---

<sup>253</sup> Andrade, Júlio Vaz de, 'Os valores na educação: uma perspectiva universalizante', in *A Escola Cultural e os Valores*, Porto Editora, Porto, 1997, p. 147

<sup>254</sup> Cf. Wallace, James D. *Ethical Norms, Particular Cases*, Cornell University Press, Londres, 1984,

Assim, este advogado encontra-se enredado entre, por um lado, um papel que exige responsabilidade e dever para com o seu cliente e as exigências de verdade e de justiça; e por outro, confronta-se com um conflito de considerações morais. Neste caso concreto, de acordo com Wallace, a resolução do problema dependeria de “conciliar, tanto quanto possível, as considerações éticas conflitantes, de tal modo que permitisse que os diversos e principais objectivos e valores do sistema judicial se cumprissem.”<sup>255</sup> Por isso, o desenvolvimento de uma única avaliação proclamada sagrada e inviolável é, segundo aquele autor, insuficiente e, conseqüentemente, um erro. Não se pode afirmar que a verdade é mais importante do que os compromissos que se assumem, ou que o contrário é que está correcto. Todavia, frente a determinadas situações particulares em que considerações morais entram em conflito umas com as outras, o critério da relevância deve ser pesado. Para Wallace a maior parte das teorias morais não apontam para a existência da conflitualidade de valores, pelo que o seu contributo na resolução de problemas não é tão elevado quanto o pretendido. E explica que, para o Utilitarismo clássico, por exemplo, o que conta como princípio prático válido é a maximização da utilidade. Qualquer outra apreciação só é relevante se contribuir, de algum modo, para essa maximização. Sendo a utilidade quantificável, se duas alternativas opostas produzirem montantes iguais de utilidade “a escolha entre elas é-lhe moralmente indiferente.”<sup>256</sup> Afirma ainda que uma outra perspectiva

---

pp. 23-29

<sup>255</sup> *Ibidem*, p. 28

<sup>256</sup> Wallace, James D., *Moral Relevance and Moral Conflict*, Cornell University Press, Londres, 1988, p. 11

do Utilitarismo reconhece a existência de várias apreciações ou avaliações, mas também não clarifica a forma como lidará com os conflitos delas decorrentes.

À perspectiva utilitarista acrescenta Wallace também a das teorias Absolutistas que pretendem que determinados princípios morais se apresentam imediata e mecanicamente como solução correcta para qualquer problema. Estas teorias, diz, incluem a “tese de que a maior parte ou todos os conflitos relativos a considerações morais são apenas aparentes [- ou] porque os princípios morais têm uma ordem invariante de precedência ou porque princípios morais inquestionáveis têm, implicitamente em si mesmos, condições que não podem entrar em conflito [-, o que] envolve o pressuposto de que todos os problemas solucionáveis são antecipadamente decididos nos próprios princípios da moralidade.”<sup>257</sup> Esta mesma perspectiva critica-a Frondizi quando refere que “há pessoas que resolvem com prontidão conflitos axiológicos porque postulam um valor supremo e outorgam à avaliação um carácter instrumental (...), mas quando a situação é complexa não há receitas de aplicação mecânica para resolver conflitos de valores”.<sup>258</sup>

A relevância dos princípios ou regras morais contidos nestas diferentes formas de encarar a moralidade não é posta em causa por Wallace, o que ele questiona nestas teorias é “como é que um conjunto de princípios práticos pode antecipar contínuas e extensas mudanças na condição humana”<sup>259</sup>. Na medida em que só princípios ou normas muito

---

<sup>257</sup> *Ibidem*, p. 17

<sup>258</sup> Frondizi, Risieri, *Que Son Valores?*, Fondo de Cultura Económica, México, 1987, p. 231

<sup>259</sup> Wallace, James D., *Moral Relevance and Moral Conflict*, Cornell University Press, Londres, 1988, p. 17

gerais se poderiam aplicar simultaneamente a todas as circunstâncias físicas e à diversidade moral surgida ao longo da história da humanidade, será pouco provável que elas possam ter, efectiva e devidamente, solucionado problemas de conflituosidade. Assim, e “ da mesma maneira que em áreas técnicas práticas parece não haver qualquer algoritmo para resolver problemas novos, também da moralidade não devemos esperar procedimentos mecânicos de decisão para problemas de relevância e de considerações morais”<sup>260</sup>, ponto de vista que é, aliás, também corroborado por estudiosos como Israel Scheffler e Stephen Toulmin. Enquanto que para o primeiro as considerações morais devem ser apoiadas em razões, instigando a mais discussões sobre essas mesmas razões, isto é, quando são tomadas em conta todas as considerações e interesses, e julgando a questão tão correctamente quanto possível<sup>261</sup>, para o último sempre que a situação é ambígua “há que pesar tanto quanto se possa os riscos que vão implicados em ignorar uma das (...) [acções] e eleger o menor d[os] males.”<sup>262</sup>

Uma terceira perspectiva que também apresenta – a Intuicionista – admite que diferentes considerações morais possam, por vezes, entrar em conflito, mas a escolha entre elas não é orientada por qualquer regra ou princípio. Esta teoria, diz, defende que “certas coisas são sabidas ser verdade, independentemente de qualquer evidência externa ou argumento.”<sup>263</sup>

---

<sup>260</sup> *Ibidem*, pp. 4-5

<sup>261</sup> Cf. Scheffler, Israel, *Reason and Teaching*, Hackett Publishing Company, Cambridge, 1993 pp. 1-6

<sup>262</sup> Toulmin, Stephen E., ‘La logica del razonamiento moral’, in *El Puesto de la Razón en la Ética*, Alianza Editorial, Madrid, 1979, pp. 169-170

<sup>263</sup> Wallace, James D., *Moral Relevance and Moral Conflict*, Cornell University Press, Londres, 1988, p. 20

Para Wallace qualquer destas teorias envolve dificuldades profundas na resolução de conflitos morais.

d) *A moralidade não é imutável*

Na medida em que o desenvolvimento de um conjunto de conhecimentos práticos é algo em permanente evolução e actualização, os indivíduos ao aprenderem *como* fazer as coisas, ampliam simultaneamente a sua concepção do que *pode* ser feito. Ao estudarmos o desenvolvimento de uma certa área de conhecimento prático, constatamos, com frequência, que enquanto a técnica da actividade melhora, também o debate sobre o objectivo da actividade emerge e se adensa e a reflexão sobre os padrões do seu desenvolvimento se aprofunda e alarga. Por outras palavras: “mudanças sociais criam novas necessidades (...) [e] mudanças nas técnicas e nos objectivos têm, como consequência, mudanças nas normas.”<sup>264</sup> Wallace cita, a propósito, uma observação de John Dewey sobre as implicações das mudanças evolutivas da linguagem e o carácter privilegiado que estas também representam na realização moral do homem:

“A linguagem tornou-se demasiado grande (...) Mas, apesar de tudo, a linguagem uma vez criada é linguagem e opera como linguagem. Opera não para perpetuar as forças que a produziram, mas para as modificar e redirigir. Tem tal importância transcendente que o seu uso exige esforços. (...) a linguagem quando é produzida encontra velhas necessidades e

---

<sup>264</sup> Wallace, James D., *Ethical Norms, Particular Cases*, Cornell University Press, Londres, 1984, p. 12

abre novas possibilidades. Cria exigências que terão efeito (...) e se estendem à vida diária na comunicação (...) e instrução.”<sup>265</sup>

E depois, generalizando,

“Cada instituição trouxe com o seu desenvolvimento exigências, expectativas, regras, padrões. Estes não são meros adornos das forças que as produziram, inúteis decorações de cena. São forças adicionais. Elas reconstroem. Abrem novas avenidas e impõem novos trabalhos. Em suma, são civilização, cultura, moralidade”.<sup>266</sup>

De forma semelhante, também quando aprendemos, em criança e no contexto familiar, a importância de determinados conceitos morais, espera-se que eles não se confinem apenas à área da família; há a expectativa de que essa aprendizagem se estenda então, e também mais tarde, a outros contextos, e seja aplicada em domínios e actividades práticas distintas. Neste sentido, aquela aprendizagem exige adaptações – às diferentes actividades e às diferentes considerações ou apreciações que, conjuntamente, operam nessas áreas. Adaptar *não* é, contudo, sinónimo de corromper. Tendo em conta que há actividades em constante evolução, também as considerações morais nela envolvidas têm ‘ajustamentos’. ‘Ajustamento’ no contexto wallaciano significa entendimento consensual encontrado entre os representantes das diferentes actividades sobre as normas que melhor se adequam a uma determinada situação, ideia que a nosso ver, significativamente a aproxima do conceito moral presente na racionalidade comunicativa.

---

<sup>265</sup> Wallace, James D., *Ethical Norms, Particular Cases*, Cornell University Press, Londres, 1984, p.11

<sup>266</sup> *Ibidem*, p.11

e) *A moralidade não é arbitrária*

Dizer que a moralidade é uma criação humana que se altera através dos tempos parece, desde logo, envolvê-la no julgamento de que ela é, de algum modo, arbitrária. Wallace contesta esta ideia, dizendo que:

“A tese de que a moralidade é um conjunto de conhecimentos práticos que têm sido desenvolvidos lenta e arduamente pelos indivíduos ao longo dos tempos não é incompatível com a pretensão de que a moralidade é importante, bem fundamentada e com autoridade. A sua importância é determinada tendo em conta quais os interesses que ela serve e quão eficientemente os serve”.<sup>267</sup>

Esta mesma ideia não é, por exemplo, defensável no Intuicionismo já que, o indivíduo ao intuir, num conflito particular de problemas morais, que uma consideração é mais importante do que outra está a avaliá-la arbitrariamente. Face a estas dificuldades e às reveladas também pelas teorias utilitaristas e absolutistas, Wallace propõe uma resposta contextualista para problemas de relevância e conflito de valores, que reconheça, antes de tudo, que existe uma multiplicidade de considerações práticas irreduzivelmente diferentes, incluindo as considerações morais que, de tempos a tempos, entram em conflito umas com as outras.

---

<sup>267</sup> Wallace, James D. *Ethical Norms, Particular Cases*, Cornell University Press, Londres, 1984, p. 13

Em termos gerais poderíamos dizer que a perspectiva que Wallace defende é pragmática e contextualista. As razões para a adoptar estão ligadas, por um lado, à recusa de pressupostos problemáticos das teorias padronizadas e, por outro, pela capacidade que o seu ponto de vista apresenta em demonstrar que problemas relevantes e em conflito podem ser devidamente solucionados. Para ele, a moralidade tem menos a ver com a questão de estabelecer uma certa forma de princípios abstractos e com a sua ‘cega’ aplicação a casos individuais do que com o reconhecimento do envolvimento simultâneo de várias normas nas diversas actividades da vida humana e da sua mutabilidade, isto é, da sua modificação e adequação de modo a que umas normas não ignorem outras nem se ‘hostilizem’ reciprocamente. A partir do seu ponto de vista é possível deduzir que quando uma pessoa encara o dilema de saber como resolver situações problemáticas de valor, terá então de se servir, de forma consciente, de critérios claros e consistentes, já que para justificar a escolha de determinado padrão moral na orientação do nosso agir é absolutamente imprescindível a apresentação de razões que a fundamente. Embora a sua exposição não clarifique *como* é que a escolha e a deliberação da consideração moral decisiva se processa sem cair em implicações de relativismo de posições, a ideia de moralidade, que assenta num pluralismo de valores vai, no nosso entender, ao encontro da linha argumentativa de envolvimento moral e universalismo de valores que Jurgen Habermas expõe em *Comentários à Ética do Discurso*, assente na noção de racionalidade comunicativa. Um outro aspecto que nos parece igualmente fundamental nesta perspectiva é a de que os princípios

orientadores da conduta humana são ‘disposições aprendidas’, o que permite, à partida, que *todos* se possam neles envolver.

### ***3.3 Do discurso pragmático ao ‘Discurso’ habermasiano***

Ao determo-nos na exposição do conceito wallaciano de moralidade é possível, através dele, reconhecer que diferentes formas da racionalidade emergem quando nos deparamos com questões práticas, sendo uma delas a da apreciação moral. Habermas partilha esta mesma perspectiva: ser moral implica o raciocínio prático, e seguramente que este “ponto de vista moral, a partir do qual podemos avaliar imparcialmente as questões práticas, é (...) interpretado de diferentes maneiras.”<sup>268</sup>

Distintos empregos da razão estão envolvidos, para Habermas, em três tipos diferentes de questões práticas: pragmáticas, éticas e morais. As primeiras dirigem-se à questão técnica de estratégias adequadas e técnicas apropriadas para satisfazer os nossos desejos contingentes. Assim, quando no nosso dia a dia somos confrontados com problemas práticos em distintas situações procuramos, entre diferentes cursos da acção possíveis, o que melhor nos ajudará a alcançar o nosso objectivo. Se, numa determinada situação, os propósitos estiverem já planeados, a decisão racional dirige-se à escolha dos diferentes meios à disposição. Mesmo no caso em que os nossos objectivos não estão claramente definidos, isto é, quando não temos a certeza quanto às nossas opções e

---

<sup>268</sup> Habermas, Jurgen, ‘Acerca do Uso Pragmático, Ético e Moral da Razão Prática’, in *Comentários à Ética do Discurso*, Instituto Piaget, Lisboa, 1999, p. 101

preferências, a nossa tentativa será a de encontrar razões para escolher entre os objectivos possíveis. Quer numa situação quer noutra, a nossa vontade é que determina a selecção dos meios racionais para que determinados fins ou avaliações racionais dos fins sejam alcançados. O que conta aqui é apenas uma selecção dos meios, de técnicas ou de estratégias adequadas. O raciocínio prático que aqui se manifesta é idêntico ao que subjaz ao ideal weberiano de racionalidade deliberada. Na sua forma mais simples aquele raciocínio conduz a recomendações que “assumem a forma semântica de imperativo condicional”,<sup>269</sup> e o resultado desta reflexão prática são afirmações de um ‘dever’ ou de um ‘ter de fazer’ relativo, ou seja, a acção é orientada para a realização de certos valores ou objectivos que um sujeito ‘deve’ ou ‘necessita’ fazer numa situação particular. Habermas designa este tipo de preferências triviais de ‘preferências fracas’.

Um outro tipo de raciocínio prático envolve questões éticas. Diferentes das questões pragmáticas, elas dirigem-se à questão de desenvolver planos de vida à luz de auto-interpretações culturalmente condicionadas e de ideais do ‘Bom’. Assim, quando afirmações relativas a ‘dever’ ou ‘ter de’ dizem respeito a valores problemáticos, a questão de ‘o que devo eu fazer?’ não se pode restringir apenas ao horizonte da racionalidade deliberada. Se estamos perante situações que envolvem decisões complexas como, por exemplo, a de uma escolha profissional que necessariamente terá implicações profundas, a vários níveis, na vida

---

<sup>269</sup> Habermas, Jurgen, ‘Acerca do Uso Pragmático, Ético e Moral da Razão Prática’, in *Comentários à Ética do Discurso*, Instituto Piaget, Lisboa, 1999, p. 103

futura do actor, a questão já não pode ser colocada em relação ao ‘dever’ ou ao ‘ter de’ fazer, mas a quem é que eu sou e “*quem gostaria de ser*”.<sup>270</sup> A resposta a este tipo de problemas envolve também outro género de preferências que não já as meramente triviais encontradas nas ‘preferências fracas’. Aqui, de acordo com Habermas, as preferências são fundamentalmente “valorizações que dizem respeito não só a disposições e inclinações contingentes, mas também à auto-compreensão de uma pessoa, ao tipo de vida que leva, ao seu carácter”.<sup>271</sup> Na medida em que a espécie de preferências em que assenta é radicalmente diferente da anterior, Habermas classifica estas valorizações de ‘preferências fortes’. O raciocínio prático que lhe subjaz está intimamente associado à forma como o sujeito se compreende a si mesmo no interior de um contexto cultural e social específico. Tradicionalmente, diz Habermas, a perspectiva que apresenta, na prática social, a sedimentação das finalidades e dos valores inerentes aos actos humanos, é a perspectiva aristotélica de ética: “desde Aristóteles que as decisões axiológicas de importância têm sido tratadas como questões clínicas do bem viver”<sup>272</sup>. Desta perspectiva derivam, diz, todas as que encaram o raciocínio prático como fortemente integrado no contexto social do actor.

Ora, estando aquelas ‘pretensões’ ou ‘valorizações fortes’ primeiramente enraizadas num contexto de auto-compreensão, elas têm em conta não só o que o sujeito pensa de si próprio, mas também os ideais a que aspira – e que o moldam –, se reflectem, implicitamente,

---

<sup>270</sup> Habermas, Jurgen, ‘Acerca do Uso Pragmático, Ético e Moral da Razão Prática’, in *Comentários à Ética do Discurso*, Instituto Piaget, Lisboa, 1999, p. 104

<sup>271</sup> *Ibidem*, p. 104

<sup>272</sup> *Ibidem*, p. 104

naquilo que gostaria de ser. São estes dois aspectos que, em simultâneo, determinam a identidade do indivíduo. Enquanto um é descritivo – descreve o ser enquanto ser, o Eu –, o outro – o ideal do Eu – é normativo, ou seja, assenta em princípios e critérios que irão reger a conduta. Agora, o raciocínio prático aqui expresso transcende o horizonte da racionalidade teleológica, envolvendo um conjunto de imperativos entendidos como um “‘dever’ que não depende de fins e preferências, mas que também não é absoluto”.<sup>273</sup> Assim, e na medida em que o sentido do ‘dever’ *aqui* é entendido como o que é bom apenas para o sujeito, para o ‘Eu’, sendo, a longo prazo e de forma geral, uma via, para o viver bem e feliz, ele é um objectivo traçado, *exclusivamente* para *um* sujeito, ainda que relativo a uma forma de vida superior, com valor.

O raciocínio prático toma, no entanto, outra forma se a resposta a ‘que devo fazer?’ implicar uma preocupação do actor relativamente aos efeitos que as suas acções terão nos outros e aos conflitos que elas poderão fazer emergir ao colidir com os interesses de outros sujeitos afectados. Neste caso o actor procurará conduzir os seus esforços no sentido de solucionar, de forma imparcial, os conflitos surgidos, de modo a que os interesses e valores de todos os envolvidos sejam solucionados. Para Habermas, só começamos a aproximar-nos de uma perspectiva moral quando começamos a avaliar o nosso ponto de vista moral quanto à sua compatibilidade com o ponto de vista moral dos outros<sup>274</sup>.

---

<sup>273</sup> Habermas, Jurgen, ‘Acerca do Uso Pragmático, Ético e Moral da Razão Prática’, in *Comentários à Ética do Discurso*, Instituto Piaget, Lisboa, 1999, p. 105

<sup>274</sup> Cf. Habermas, Jurgen, ‘Acerca do Uso Pragmático, Ético e Moral da Razão Prática’, in *Comentários à Ética do Discurso*, Instituto Piaget, Lisboa, 1999, p. 107

Daí que o princípio supremo contido na célebre fórmula do imperativo categórico 'Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal' não possa estatuir-se, para Habermas, como postulado *realmente* universal porque, na sua perspectiva, ela apresenta uma fragilidade.

Subjacente a este princípio está a ideia de que se algo é incondicionalmente bom para mim ou me é exigido sob a forma de obrigação ou dever, então também deve ser bom para os outros. Consequentemente devemos sempre agir de tal modo que as regras que seguimos, quando aplicadas a outras pessoas, possam efectiva e objectivamente produzir o mesmo tipo de acção. Mas uma mesma regra pode não produzir resultados óbvios, concretos e idênticos para toda a ocasião e circunstância.

Os fundamentos desta moral traduzem-se, fundamentalmente e acima de tudo, numa moral do *dever*, dado que a exigência moral se apresenta à consciência sob a forma de uma obrigação. Assim, ao reclamar obediência ao dever sem contemplações pela felicidade humana ela torna-se rigorosa, abstracta, desenraizada, dir-se-ia quase inumana.

Por isso Habermas considera que esta abordagem à moralidade dificulta a sua justa aplicabilidade. Ela está dissociada de formas de vida como as que se apresentam na história moderna e cultura actual. A perspectiva contextualista da moralidade atrás apresentada pretendia, aliás, salientar que cada vez mais os recentes desenvolvimentos e pesquisas levantam problemas que dificilmente se podem resolver *a priori*, aplicando mecanicamente princípios incontestáveis.

Todavia, os fundamentos morais em que se baseia este princípio ou máxima representam alterações profundas no pensamento tradicional. A originalidade desta moral está, efectivamente, diz F. Cabral Pinto, na viragem que ela representa na história do pensamento ético ocidental: rompe-se com a religião e a metafísica como fundamentos da moralidade, passando o homem a ser o criador de valores e a dirigir a sua própria conduta moral. Mas se esta viragem representa um “salto evolutivo da humanidade”<sup>275</sup>, a reflexão ou auto-consciência monológica ainda subsiste. Com efeito, esta abordagem pressupõe que o sentido de validade moral pode ser adequadamente alcançado a partir da perspectiva de um indivíduo reflectindo no seu motivo de acção. Este é um dos aspectos que Habermas nela contesta, uma vez que o “teste da generalização conduzido egocentricamente não implica, desde logo, que uma máxima possa ser aceite por todos como igual bitola do seu agir.”<sup>276</sup> Por isso a perspectiva que ali se projecta não é, em sua opinião, imparcial, porque não é ainda boa para *todos*, *igualmente*, aproximando-se ainda das considerações pragmáticas, porque “as outras pessoas, histórias de vida e conjuntos de interesses *só adquirem significado* na medida em que estão irmanadas ou entretecidas, no quadro da nossa vida partilhada intersubjectivamente, com a *minha* identidade, a *minha* história de vida e o *meu* conjunto de interesses.”<sup>277</sup> Avaliar uma regra de acção contida num ponto de vista moral *não* é, com efeito, o mesmo que reflectir sobre “a

<sup>275</sup> Pinto, F. Cabral, *Leituras de Habermas, modernidade e emancipação*, Ed. Fora do Texto, Coimbra, 1992, p. 202

<sup>276</sup> Habermas, Jurgen, ‘Acerca do Uso Pragmático, Ético e Moral da Razão Prática’, in *Comentários à Ética do Discurso*, Instituto Piaget, Lisboa, 1999, pp. 107-108

<sup>277</sup> Habermas, Jurgen, ‘Acerca do Uso Pragmático, Ético e Moral da Razão Prática’, in *Comentários à Ética do Discurso*, Instituto Piaget, Lisboa, 1999, p. 106. [o sublinhado é nosso]

possibilidade de uma máxima globalmente cumprida ser adequada à regulação da nossa vida em comum”.<sup>278</sup>

A ética do discurso de Habermas tenta assim superar esta ausência reconhecendo a falibilidade da reflexão ‘privativa’ e a “necessidade de uma mediação discursiva para toda a pretensão de validade.”<sup>279</sup>

Sendo a linguagem que estrutura o pensamento e a consciência e, por isso, realizações essencialmente sociais, o sujeito capaz de deliberação deve ser recolocado no espaço de comunicação. Daí a afirmação de Habermas de que a identidade moral é sempre gerada num mundo de valores culturais intersubjectivamente partilhado, cuja validade deve ser testada. Para ele os argumentos morais exigem um esforço cooperativo e têm de produzir um acordo que expresse a vontade de todos.

Assim, a resposta à questão “o que devo fazer?” só pode assentar numa perspectiva moral “passível de generalização na perspectiva de todos os indivíduos em causa”, porque só ela “tem o valor de uma norma capaz de obter anuência geral, sendo, por conseguinte, digna de reconhecimento, isto é, moralmente vinculativa.”<sup>280</sup> Esta sim, é a regra de acção que do seu ponto de vista melhor traduz as obrigações morais porque é ela que primeiro rompe com o particularismo.

---

<sup>278</sup> *Ibidem*, p. 107

<sup>279</sup> Pinto, F. Cabral, *Leituras de Habermas, modernidade e emancipação*, Ed. Fora do Texto, Coimbra, 1992, p. 202

<sup>280</sup> Habermas, Jurgen, ‘Acerca do Uso Pragmático, Ético e Moral da Razão Prática’, in *Comentários à Ética do Discurso*, Instituto Piaget, Lisboa, 1999, p. 108

“As obrigações morais são imperativos (...) incondicionais que exprimem normas válidas ou se referem implicitamente a estas. O sentido imperativo destas obrigações é o único que pode ser entendido como um Dever que não depende nem de fins e preferências subjectivas nem do que considero ser o objectivo absoluto de uma vida boa, bem sucedida, nem malograda.”<sup>281</sup>

Então a questão ‘o que devo fazer?’ já não se situa agora numa perspectiva do meramente teleológico, nem no poder do sujeito que se realiza a si próprio, concretiza-se antes na “vontade livre do sujeito dotado da faculdade de fazer juízos morais”.<sup>282</sup> Segundo Habermas, só um ponto de vista imparcial pode quebrar a “subjectividade da perspectiva individual de cada participante sem, no entanto, perder a ligação à atitude performativa dos participantes”<sup>283</sup>. Dito de outra maneira: a deliberação moral exige que os indivíduos não se voltem apenas para si próprios, mas reconheçam os interesses e as necessidades dos outros:

«É unicamente a partir dos pressupostos comunicativos de um discurso de âmbito universal, no qual todos[,] dos eventuais indivíduos envolvidos[,] possam tomar parte e assumir uma atitude hipotética e argumentativa face às pretensões de validade de normas e de modos de conduta tornados problemáticos, que se constitui o nível superior de intersubjectividade relativa a um cruzamento da perspectiva individual com a perspectiva de todos.»<sup>284</sup>

---

<sup>281</sup> *Ibidem*, p. 108

<sup>282</sup> *Ibidem*, p. 110

<sup>283</sup> *Ibidem*, p. 112

<sup>284</sup> Habermas, Jürgen, ‘Acerca do Uso Pragmático, Ético e Moral da Razão Prática’, in *Comentários à Ética do Discurso*, Instituto Piaget, Lisboa, 1999, p. 112

De acordo com esta linha argumentativa, só o raciocínio prático-moral pode justificar e aplicar normas que expressem o interesse comum de todos os afectados, isto é, normas decorrentes de um acordo, entre a vontade de todos, sem repressões, relativo à justa resolução de um conflito do domínio moral. Ou seja, é ao *criar condições* para que possa *efectivamente* exercer a capacidade de decidir por si próprio que o indivíduo se torna autónomo e é esta autonomia pessoal que tem em conta os valores de todos os intervenientes no discurso argumentativo, lidando, de forma imparcial, com conflitos interpessoais, que marca o norte do actuar moral.

Conclusões:

Nesta secção constatámos, fundamentalmente:

primeiro, que os princípios orientadores da conduta humana são ‘disposições aprendidas’ pelo que os educandos adultos, capazes de conhecimento, as podem adquirir;

segundo, que à medida que nos deslocamos do discurso pragmático para o discurso ético e para o discurso moral a razão prática e a vontade respondem de maneiras diferentes. Daí que as indicações de conduta só expressam verdadeiramente o que “se deve” ou “tem de” fazer quando se liberta da perspectiva de problematização colocada na primeira pessoa e se centra na vontade inalienável do Outro (perspectivado, portanto, na terceira pessoa) como parte da minha realidade;

terceiro, que a ética discursiva de Habermas, substituindo uma perspectiva baseada num sujeito, mostra que uma regra só é correcta se corresponder ao interesse geral ou generalizável. Por isso tem de emanar de um consenso que pressupõe inteligibilidade, verdade, correcção e autenticidade de todos os participantes; que tem lugar numa situação ideal assente na simetria e na reciprocidade. Simetria porque implica que todos tenham as mesmas oportunidades para se manifestar, e reciprocidade porque tem de proporcionar igualdade de oportunidades para exprimir desejos e sentimentos, fornecendo a garantia de que ninguém é excluído.

Sem veicular nenhuns valores em particular, a ética do discurso fornece princípios de actuação práctico-morais baseados na decisão mútua ou reciprocamente aceite de todos os participantes que é, em si mesmo, *um valor*.

## **CAPÍTULO VI**

### **Da Prática Reflexiva à Praxis Dialógica**

## 1. Reflexão Crítica e Auto-questionamento

Os princípios fornecidos pela ética da discussão de Habermas de que demos conta na secção anterior, apresentam-se como uma proposta ideal de actuação. Contudo, não é possível avaliar o que ‘se deve fazer’ ou ‘tem de’ ser feito se aquele que faz ou actua não for capaz de julgar bem. Por outras palavras: a acção precisa de um agente. E este, para julgar bem do ponto de vista moral, tem de submeter as suas escolhas e decisões à reflexão crítica. Só *escolhas esclarecidas*, aquelas em que os indivíduos se esforçam por se envolver numa relação constante e intrínseca com certos valores e sentidos de vida, as que levam em conta a plena consciência das suas implicações lógicas, têm dignidade e contribuem para o desenvolvimento moral dos indivíduos. Quando pensamos criticamente, tomamos consciência da diversidade dos valores, comportamentos, estruturas sociais e formas estéticas no mundo. E isso permite-nos perceber melhor que também há outros indivíduos que possuem, sobre as suas próprias ideias, valores e acções, o mesmo tipo de certeza que nós.

Ora, a faculdade de avaliar ou de julgar está, naturalmente, mais desenvolvida no adulto do que na criança ou no adolescente. A ela está associado um processo de maturação que contempla a sua experiência de vida, o trabalho, as suas relações com os outros e com o mundo. Mas este lado também evidencia igualmente um outro que expõe o adulto às pressões de uma sociedade que o define de acordo com as aptidões e competências exigidas pela economia da competição, que ele também

integra nas suas estruturas de pensamento, projectando, nos seus juízos de valor, as mesmas directivas. Possuir a faculdade de *julgar bem*, de justificação, é um dos propósitos da dimensão axiológica da educação de adultos. Neste sentido, em vez de apelar para a autoridade ou tradição, esta vertente valorativa obriga-se, à semelhança do discurso racional habermasiano, a ser crítica, dialógica e prática.

São hoje muitas as concepções desenvolvidas sobre o pensamento crítico e o auto-questionamento, procurando cada uma contribuir para uma melhor compreensão da realidade, de si, e, conseqüentemente, concorrer para uma nova *praxis*. É de algumas dessas abordagens que daremos conta a seguir, passando depois ao conceito que dele tem Habermas para quem a auto-reflexão individual não se pode separar da educação social.

## 2. Concepções do Pensamento Crítico

### 2.1 O Pensar como Actividade Crítica

Se, por um lado, todos os pensadores envolvidos neste debate estão de acordo relativamente aos objectivos específicos e implicações da reflexão crítica, por outro, diferentes áreas de abordagem perspectivam-na de forma substancialmente diversa. Para Jan Masschelein, a própria actividade de pensar e a actividade crítica são uma e a mesma coisa. Pensar, para Masschelein é “o método que conduz ao conhecimento (da verdade)”<sup>285</sup> tornando, portanto, possível

---

<sup>285</sup> Masschelein, Jan, In “Defense of Education as problematization”, in *Adult Education and Social Responsibility*, Peter Lang Ed., Frankfurt, 1998, p. 137

“um juízo relativamente à acção”<sup>286</sup> do homem; pensar é o “estar consciente”<sup>287</sup> e o não ser indiferente. Ao caracterizar o pensar não só como uma actividade, mas também como uma inquietação, Masschelein atribui-lhe um sentido singular, reconhecendo-o como único processo criador de um *telos* capaz de conduzir as nossas acções. Daí que a educação só seja emancipativa se ‘apetrechar’ o pensamento, isto é, se nela o pensar for uma actividade que continuamente questione e procure o sentido do que acontece, gerando uma auto-consciência que se vê a si própria como a origem desse sentido e, portanto, também como criadora e transformadora do mundo. Pensar, segundo Masschelein, é uma “actividade crítica, que se percebe a si mesma, numa particular co-existência consigo mesma”<sup>288</sup>, sem, portanto, necessitar de uma tradução material – critério ou norma – para justificar a validade do seu julgamento ou avaliação. A norma ou ideia reguladora anula o próprio pensamento crítico, porque a necessidade de pensar, de procurar o sentido das coisas, nesta perspectiva, não recebe o seu estímulo a partir do objectivo e do pré-estabelecido, mas a partir do outro que se evidencia em cada um de nós, através do diálogo com o próprio ‘eu’. É a fuga a uma realidade fixa, criando espaço e distância de si mesmo, que torna possível um julgamento sem a mediação de critérios:

---

<sup>286</sup> *Ibidem*, p. 137

<sup>287</sup> *Ibidem*, p. 139

<sup>288</sup> *Ibidem*, p. 140

“Pensar, como aqui entendo (...) é uma actividade crítica (...) pensar é uma entrega ao diálogo silencioso dentro de nós mesmos, com o companheiro que encontramos na sua própria intimidade, o(s) companheiro(s) que aparece(m) quando se está a sós connosco mesmos e que não podemos evitar (a menos que deixemos de pensar). A consciência deste (...) companheiro (...) desta relação connosco mesmo, é a experiência do desejo de justificar (e julgar) o que uma pessoa (...) faz. Não há resposta (previamente dada) e não há norma pela qual aquela questão pudesse ser julgada.”<sup>289</sup>

Em Jean Masschelein, pensar, como actividade crítica, implica questionarmo-nos, independentemente de termos ou devermos ter um critério ao nosso dispor para assim podermos responder, isto é, para podermos julgar. A questão do critério ou ideia reguladora, no seu entender, mascara a responsabilidade para a formação do próprio julgamento. Além disso, para Jean Masschelein “não há valores ou critérios que escapem ao julgamento”<sup>290</sup>

Esta perspectiva envolve duas questões que nos parecem relevantes: uma, é que a actividade de pensar (ou de reflexão crítica) assim entendida pressupõe uma *(pre) disposição* no indivíduo, algo que lhe é inerente, para ouvir o(s) outro(s), ou seja, para se auto-conscienciar, e sem a qual ele não pode avaliar criticamente; outra, é a de que uma reflexão crítica construída na base da subjectividade das referências ético-morais de cada um, se pode traduzir num *relativismo*, e/ ou ausência de uma capacidade prática da acção, isto é, na *não* resolução efectiva dos problemas.

---

<sup>289</sup> Masschelein, Jan, In “Defense of Education as problematization”, in *Adult Education and Social Responsibility*, Peter Lang Ed., Frankfurt, 19988, p. 141

<sup>290</sup> *Ibidem*, p. 142

Do ponto de vista da educação de adultos isto poderia significar que se o educando não possuir a propensão inata para reflectir, ou ‘pensar’ no sentido que lhe atribui Masschelein, ele não poderá então ser um pensador crítico. Paralelamente, o relativismo inerente à subjectividade do sujeito da educação poderia confundir pseudo-problemas (resultantes de uma distorção ideológica ou do próprio papel social que o educando adulto desempenha), com verdadeiros problemas, e assim o resultado da análise crítica projectaria uma solução tão completamente pessoal que não poderia ser considerada um padrão para os outros.

## ***2.2 O Pensamento Crítico como Aprendizagem Reflexiva***

No seu livro *Fostering Critical Reflection in Adulthood*, Mezirow identifica pensamento crítico com aprendizagem reflexiva, uma vez que, como argumenta ali, embora seja possível pensar e aprender sem reflectir, o pensamento que envolve reflexão crítica envolve aprendizagem.

Se, para Mezirow, o pensamento crítico é parte de um processo mais complexo que explica como é que os indivíduos constroem, validam e reformulam o sentido da sua própria experiência, ele é, no entanto, a dinâmica central na transformação das suas perspectivas de sentido. A distinção que faz entre acção reflexiva e acção habitual e acção pensada é fundamental na compreensão do que designa de ‘reflexão’. A acção habitual é não reflexiva e reconhece-se a partir de

uma *mecânica* resultante de aprendizagens anteriores, que originalmente envolveu um esforço deliberado, uma prática e uma preocupação para validar as nossas perspectivas. Acções habituais acontecem a cada passo no nosso dia a dia sem necessidade de reflexão, permitindo-nos mesmo centrar, simultaneamente, a nossa atenção noutras coisas. A acção pensada envolve um processo cognitivo de carácter mais elaborado. Enquanto executamos, analisamos, discutimos ou julgamos, a nossa atenção, embora centrada no que está a decorrer, remete-nos para aprendizagens anteriores, deduzindo, generalizando, comparando. A acção pensada utiliza tacitamente o conhecimento relevante para acção em curso, o saber ‘armazenado’ na memória, uma espécie de *recapitulação selectiva* de aprendizagens precedentes, necessárias para agir; mas não analisa, aprecia ou avalia deliberada e criticamente a fundamentação dessa mesma aprendizagem.

Diferentemente de Jan Masschelein, nesta abordagem ao pensamento crítico, a acção pensada é mais um processo de cognição e não tanto um processo de reflexão não tendo, conseqüentemente, um *sentido último em si mesmo*, mas fundamentalmente o de concretizar o que se pensou fazer.

Para Mezirow a acção reflexiva é entendida como “uma acção supostamente implícita numa avaliação crítica de pressupostos, podendo ser parte integrante da construção da decisão.”<sup>291</sup> A reflexão crítica ou discurso reflexivo é, portanto, objectivamente, a

---

<sup>291</sup> Cf. Mezirow, Jack, *Fostering Critical Reflection in Adulthood*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, 1990, p. 6

reflexão sobre ideias previamente concebidas, constitutivas dos nossos quadros de referência, ou seja, a ponderação sobre aquisições a partir das quais fomos elaborando as nossas crenças e convicções. Daqui podemos inferir que uma das principais funções da reflexão crítica, no contexto teórico de Mezirow, é a de *reavaliar* a justificação para aquilo que já faz parte do nosso conhecimento, isto é, aquilo que integrámos no nosso quadro de referências. Desta forma, para que os indivíduos possam agir conscientemente, agir na base de uma nova perspectiva, resultante de uma reflexão, é necessário que eles atribuam e legitimem o *sentido* dessa mesma perspectiva, avaliando-a através de razões. Como descreve Mezirow, a consciência crítica, transformadora, ocorre quando os indivíduos alteram os seus quadros de referência, através da reflexão crítica sobre pressupostos e crenças e conscientemente constroem e implementam planos, que trazem novas formas de definir os seus mundos.<sup>292</sup>

Podemos reter dois aspectos relevantes quanto ao conceito de reflexão crítica no contexto da teoria de Mezirow. Primeiro, o ‘sentido’ que este pensador lhe atribui está intimamente relacionado com a(s) experiência(s) anteriores do indivíduo. O que o estimula são as perspectivas e expectativas dos indivíduos para reavaliar a forma como colocam problemas, como reapreciarem a sua orientação para compreender, saber, acreditar e agir. Segundo, a sua teoria, fundamentada na reflexão crítica, descreve um processo de aprendizagem que é primeiramente racional, analítico e cognitivo com

---

<sup>292</sup> Cf. *Ibidem*, p. 13

uma lógica que lhe é inerente, o que implica o recurso a normas e critérios.

Na mesma linha de Mezirow, também para Brookfield a reflexão crítica se deve centrar em “analisar aquilo que [nós] prévia e acriticamente aceitámos.”<sup>293</sup> Contudo, para Brookfield, reflexão não é, por definição, crítica. Podemos reflectir sobre coisas que implicam decisões: usar, por exemplo, numa determinada situação educativa, um projector de diapositivos em vez do quadro e do giz, manter o intervalo previsto para um determinado momento de um colóquio ou alterá-lo devido a uma intervenção útil inesperadamente surgida. Este ‘parar’ para pensar ou este tipo de reflexão não significa, segundo Brookfield, que seja crítica. Para ser reflexão crítica as pessoas nela implicadas devem: 1) identificar e pôr em causa os pressupostos subjacentes às suas crenças e comportamentos, isto é, dar justificação às suas ideias e acções ou, “mais importante talvez, tentar supor a racionalidade dessas justificações”<sup>294</sup> e ser ainda capaz de identificar pressupostos socialmente preponderantes, aparentemente sedutores, mas que se traduzem em privilégios apenas para alguns; 2) ter poder de análise da situação ou contexto que envolve essa mesma reflexão; 3) Imaginar e explorar alternativas conducentes ao cepticismo reflexivo.<sup>295</sup> As duas primeiras componentes são, segundo Brookfield, cruciais para o pensamento crítico e relativamente à primeira, afirma:

---

<sup>293</sup> Brookfield, Stephen , ‘Transformative Learning as Ideology Critique’, in *Learning as Transformation*, Jossey- Bass Publishers, San Francisco, 2000, p. 131

<sup>294</sup> Brookfield, Stephen, *Developing Critical Thinkers*, Jossey-Bass Publishers, Oxford, 1989, p. 13

<sup>295</sup> Cf. Brookfield, Stephen, “Transformative Learning as Ideology Critique”, in *Learning as Transformation*, Jossey- Bass Publishers, San Francisco, pp. 125-126

«Identificar e pôr em causa pressupostos acontece quando os indivíduos analisam as suas formas habituais de pensar e agir (e as dos outros à sua volta) devido aos seus pressupostos subjacentes – aqueles valores tomados por garantidos, ideais de senso comum, e noções estereotipadas sobre a natureza humana e organização social que constituem a base das nossas acções.»<sup>296</sup>

Relativamente à segunda componente do pensamento crítico, Brookfield salienta que “o destaque desta segunda componente (...) é sobre aqueles indivíduos que se apercebem da existência de alternativas às suas formas actuais de pensar e viver”<sup>297</sup>. E acrescenta: o “pensamento crítico não é visto nem como uma actividade totalmente racional nem totalmente mecânica. Aspectos emotivos – sentimentos, respostas emotivas, intuições, sensibilidade – são importantes para o pensamento crítico na vida adulta.”<sup>298</sup>

No entanto, para haver reflexão crítica, como assinala Brookfield, tem de haver justificação. E justificar, neste contexto, significa podermos identificar razões para as nossas acções e ideias, demonstrando a evidência da sua sustentação. Além disso, o indivíduo tem de ter uma ‘disposição’, que o impulse à reflexão, o que, de algum modo, permite contribuir para que possa ser bem sucedida. Finalmente, tem também de ter consciência de que o pensamento crítico não deve ser um acto isolado, mas “um projecto feito em

---

<sup>296</sup> Brookfield, Stephen, *Developing Critical Thinkers*, Jossey-Bass Publishers, Oxford, 1989, pp. 15-16

<sup>297</sup> *Ibidem*, p. 18

<sup>298</sup> *Ibidem*, p. 12

colaboração”<sup>299</sup>. Isto significa que a acção reflexiva implica o cometimento comum, já que um indivíduo sozinho não consegue alterar o que é colectivamente aceite na base de pressupostos verdadeiros e correctos. Questionar o senso comum isoladamente, sem referência à crítica também dos outros, pode levar à exclusão do grupo ou da comunidade que nos dão o sentido de identidade, conduzindo-nos, inevitavelmente, à desmoralização:

“Qualquer esforço de reflexão crítica a que nos submetamos apenas se pode completar com a ajuda de companheiros que também pensem criticamente. Precisamos dos outros para nos servirem como espelho crítico desofuscando os nossos pressupostos, devolvendo-os para depois os questionarmos de forma desassombrada.”<sup>300</sup>

Em resumo: para Brookfield, a reflexão crítica envolve uma justificação que, não sendo totalmente racional por nela incluir também aspectos emotivos, necessita, todavia, não só de uma predisposição do indivíduo, mas igualmente da colaboração com o outro. Neste ponto particular e relacionando o que acabámos de expor com a educação de adultos, poderíamos reiterar aqui a ideia de que este tipo de educação não se restringe ao acto isolado das aprendizagens de cada educando. Na educação de adultos todos aprendemos com todos.

---

<sup>299</sup> Brookfield, Stephen, “Transformative Learning as Ideology Critique”, in *Learning as Transformation*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, 2000, p. 146

<sup>300</sup> *Ibidem*, p. 146, e

Cf. também Brookfield, Stephen, *Developing Critical Thinkers*, Jossey-Bass Publishers, Oxford, 1989, pp.7-9

### ***2.3 O Pensamento Crítico como forma dialéctica e dialógica de compreensão***

Richard Paul, no seu livro *Critical Thinking*, em 1995, sustenta que “o pensamento crítico tanto pode ser interpretado em sentido fraco como em sentido forte, dependendo de se pensamos nele estritamente como uma lista ou conjunto de capacidades intelectuais abstractas ou, mais amplamente, como um modo de integração intelectual, como um complexo compacto ou disposições, valores, e capacidades necessárias para nos tornarmos pessoas leais e racionais.”<sup>301</sup> Partindo daqui, e de forma elementar, Paul distingue duas capacidades de apreciação diferentes para a elaboração do pensamento crítico: uma ‘fraca’ e uma ‘forte’. É nesta última que o reflexão crítica tem de se apoiar, devendo ter as seguintes características:

1 – Capacidade para questionar profundamente a nossa própria forma de pensar ou de organizar o pensamento; 2 – capacidade para reconstruir de forma compreensiva e com imaginação as versões mais fortes dos pontos de vista e organizações do pensamento oposto ao nosso; 3 – capacidade para raciocinar dialecticamente ou de forma multilógica, de tal modo que seja possível determinar quando o nosso próprio ponto de vista é mais fraco e quando um ponto de vista contrário é mais forte.<sup>302</sup>

---

<sup>301</sup> Paul, Richard, *Critical Thinking: How to prepare students for a rapidly changing world*, C.A.: Foundation for Critical Thinking, Santa Rosa, 1995, p. 257

<sup>302</sup> Paul, Richard, *Critical Thinking: How to prepare students for a rapidly changing world*, C.A.: Foundation for Critical Thinking, Santa Rosa, 1995, p. 550

Desenvolver as capacidades do pensamento crítico em sentido ‘forte’ inclui duas dimensões de ordem superior da aprendizagem: o pensamento dialógico, e o pensamento dialéctico. Estes aspectos podem ser desenvolvidos nos indivíduos através da instrução lógica, e não da instrução didáctica. Segundo Paul os pressupostos gerais, associados à aprendizagem, são imperfeitos e, além disso, não é possível à educação produzir aprendizagem de ordem mais elevada nem desenvolver nos indivíduos capacidades críticas de pensamento, porque todo o ensino está fragmentado e atomizado:

«Os problemas fundamentais da aprendizagem, a todos os níveis, são a fragmentação e as aprendizagens de nível mais baixo. Há uma falta de conexão e de profundidade tanto dentro das áreas de conhecimento como entre elas. Listas atomizadas dominam o currículo, o ensino atomizado domina a instrução (...) . O que falta é coerência, conexão e profundidade de compreensão.»<sup>303</sup>

Para que a situação se altere, é necessário, do seu ponto de vista, que a instrução dialógica substitua a instrução didáctica. Esta é definida como o ‘ensino pelo discurso’. Na instrução didáctica, o agente educador diz directamente ao educando o que ele deve pensar e no que acreditar relativamente a uma matéria. A tarefa do educando é lembrar-se do que é que o educador disse e reproduzir o seu discurso quando isso lhe for pedido.<sup>304</sup> Com esta afirmação Richard Paul pretende relevar

---

<sup>303</sup> *Ibidem*, p. 273

<sup>304</sup> Cf. Paul, Richard, *Critical Thinking: How to prepare students for a rapidly changing world*, C.A.: Foundation for Critical Thinking, Santa Rosa, 1995, p. 258

a diferença entre disseminação de informação e produção de conhecimento:

«(...) se o conhecimento fosse efectivamente um objectivo fundamental na educação (...) a maior parte dos educandos deveria despende a maior do seu tempo a raciocinar activamente (...)»<sup>305</sup>

Assim, alterar a forma 'instrutiva' de educar é a única forma para desenvolver as capacidades de pensamento crítico nos educandos, substituindo, conseqüentemente, a instrução didáctica pela dialógica, que originará, nos indivíduos, pensamento dialógico e dialéctico. Para isso, também quem ensina necessita de aprender três coisas fundamentais, de modo a ser capaz de desenvolver as capacidades de pensamento crítico nos educandos:

- 1- Como identificar e distinguir problemas de carácter multilógico de monológico;
- 2- Como ensinar socraticamente;
- 3- Como usar o pensamento dialógico e dialéctico para dominar conteúdos

Questões e problemas multilógicos são "problemas e questões que podem ser analisados de vários pontos de vista conduzindo a respostas múltiplas, resoluções, ou soluções" <sup>306</sup>. O modo socrático é um "modo de questionar que explora profundamente o sentido, a justificação, e a força lógica de uma pretensão, posição, ou linha de

---

<sup>305</sup> *Ibidem*, p. 294

<sup>306</sup> Paul, Richard, *Critical Thinking: How to prepare students for a rapidly changing world*, C.A.: Foundation for Critical Thinking, Santa Rosa, 1995, p. 296

raciocínio.”<sup>307</sup> Por sua vez o pensamento dialógico e dialético é um método relevante para apresentar e dominar conteúdos: “O conhecimento é descoberto pela reflexão, analisado pela reflexão, interpretado pela reflexão, organizado pela reflexão, ampliado pela reflexão, e avaliado pela reflexão.”<sup>308</sup>

O aspecto mais problemático de ensinar o pensamento crítico está no que Paul diz ser o seu sentido mais ‘fraco’: o pressuposto de que “o pensamento crítico pode ser ensinado como uma bateria de capacidades técnicas que podem ser dominadas mais ou menos uma a uma sem que qualquer atenção significativa seja dada aos problemas de auto-decepção, lógica de fundo, e outras questões éticas, de várias ordens”<sup>309</sup>, aproximando-se aqui do ponto de vista de Schön sobre a valorização generalizada do conhecimento científico de carácter positivista e técnica instrumentalizáveis.<sup>310</sup>

O que Paul sustenta e salienta, sobretudo, é a necessidade de encarar a reflexão crítica como um método de aprendizagem que atribua importância às capacidades do educando questionar, e de dialéctica e dialogicamente se estruturar criticamente, através de uma contínua des-re-construção.

Este é um aspecto que nos parece de capital importância na educação de adultos uma vez que, e como já referimos, o pensamento crítico é mais forte na vida adulta do que noutra qualquer etapa de vida

---

<sup>307</sup> *Ibidem*, p. 550

<sup>308</sup> *Ibidem*, p. 300

<sup>309</sup> Richard Paul citado por Siegel, Harvey, *Educating Reason*, Routledge, Londres, 1990, p. 11

<sup>310</sup> Cf. Schön, Donald A., *The Reflective Practitioner*, Arena, Aldershot, 1996, pp. 22-23

anterior, tendo havido mais oportunidades de testar a sua validade ao confrontá-lo com as próprias experiências. Esta mesma observância é partilhada por Siegel, na teoria que abordaremos a seguir.

#### ***2.4 O Pensamento Crítico como Acervo de Razões***

Harvey Siegel define o pensamento crítico como o pensamento que assenta ou é *movido por razões*. Aquele que o possui, isto é, o pensador crítico, é aquele que acredita, julga e age de acordo com a *força probatória das razões* que sustentam as suas crenças. Para isso tem de ter capacidade e competência para avaliar razões e argumentos, aquilo a que Siegel chama de componente de avaliação da razão do pensamento crítico. Para além disto, o pensador crítico, para que assim possa ser chamado, deve possuir ainda um *espírito crítico*, isto é, possuir disposição, hábitos mentais e traços de carácter que lhe permitam avaliar a razão das suas crenças e acções; ter, portanto, aquilo que Siegel designa de componente do espírito crítico do pensamento.

«Não basta que uma pessoa seja capaz de avaliar adequadamente as razões; para ser pensador crítico tem de se empenhar verdadeiramente em razões de avaliação competentes e estar geralmente disposto a fazê-lo. Deve, habitualmente, procurar razões sobre as quais fundamentar as suas crenças e acções e deve sustentar, com autenticidade, a convicção, juízo e acção em tais razões. (...) deve ser movido por [essas razões] para assim acreditar ou agir. Deve ter hábitos mentais que tornem a procura de razões uma rotina; (...) deve estar disposto a

rejeitar arbitrariedades e parcialidades; deve preocupar-se com razões e discernimentos, vivendo uma vida em que as razões representem um papel fundamental.»<sup>311</sup>

Assim, para ensinar um educando a pensar criticamente, esta componente do pensamento crítico é, do seu ponto de vista, talvez uma das mais significativas conexões entre pensamento crítico e educação:

«O modo crítico é aquele modo de ensinar aqueles modelos e de dar mais força ao espírito crítico. O educador que utiliza tal modo crítico de ensino procura encorajar as capacidades, hábitos e disposições necessárias ao desenvolvimento do espírito crítico. Isto significa, primeiro, que o educador reconhece sempre o direito ao educando de questionar e pedir para explicar as razões; e, conseqüentemente, reconhece uma obrigação de providenciar razões sempre que lhe é pedido. O modo crítico exige, assim, do educador a boa vontade para submeter todas as crenças e práticas a escrutínio, e assim, permitir aos educandos a oportunidade genuína para compreender o papel que as razões têm na justificação do pensamento e acção.»<sup>312</sup>

Este modo de educar traz, aliás, incorporada a ideia do que deve ser, na educação de adultos, a relação entre educadores e educandos. Estes podem ver que o seu interesse é estimulado pelo educador se este relacionar as provas e argumentos que eles avançam com a experiências e os conhecimentos do quotidiano, isto é, com tudo o que é real e significativo nas suas vidas.

---

<sup>311</sup> Siegel, Harvey, *Rationality Redeemed?*, Routledge, Londres, 1997, pp. 3-4

<sup>312</sup> Siegel, Harvey, *Educating Reason*, Routledge, Londres, 1990, p. 45

Neste sentido, o método exposto contribui tanto para a aquisição de uma dimensão da avaliação da razão do pensamento crítico no educando adulto como, paralelamente, o consciencializa para a necessidade das razões subjacentes às suas crenças adquirirem um impacto normativo, isto é, que “guiem a crença racional, juízo e acção”.<sup>313</sup>.

Assim, a concepção de pensamento crítico apresentada por Siegel envolve: a) a ‘boa’ argumentação, por via da avaliação proficiente da força probatória das razões e do comprometimento com a busca de qualidade e adequação dessa mesma argumentação; b) uma epistemologia nele implícita, para a qual concorre a perfeita compreensão das noções de razão, racionalidade, conhecimento, verdade, evidência, garantia, justificação, etc.:

«Queremos que os estudantes sejam capazes de pensar criticamente e isto significa, em parte, conseguir que eles compreendam que regras e critérios de avaliação são exigidas para o fazer.»<sup>314</sup>

Pensar criticamente envolve, portanto, um compromisso com os preceitos da racionalidade e assim um pensador crítico tem as mesmas características que um pensador racional.

«Existe uma profunda conexão conceptual, por via da noção de razões, entre pensadores críticos e pessoas racionais. O pensador crítico é, conseqüentemente, mais bem concebido

---

<sup>313</sup> Siegel, Harvey, *Rationality Redeemed?*, Routledge, Londres, 1997, p. 3

<sup>314</sup> Siegel, Harvey, *Educating Reason*, Routledge, Londres, 1990, p. 44

como o de cognata educacional da racionalidade: pensamento crítico envolve trazer à discussão todas as questões relevantes para a racionalidade da crença e acção; e a educação que aspira à promulgação do pensamento crítico é, nada mais nada menos, do que a educação que aspira à busca da racionalidade e do desenvolvimento de pessoas racionais.»<sup>315</sup>

Pensar criticamente, ou seja, agir racionalmente exige então que tenhamos modelos universais. Assim e contrariamente à perspectiva que afirma que o pensamento crítico envolve sempre uma área do conhecimento particular, não havendo, conseqüentemente, razão para acreditar que uma pessoa que pensa criticamente numa área o possa fazer noutra, Harvey Siegel diz que razões e princípios de avaliação da razão não variam de campo para campo, pelo contrário: “(...) um juízo crítico (...) pressupõe um reconhecimento da força unificadora de modelos tomados como universais e objectivos de acordo com os quais os juízos têm de ser feitos.”<sup>316</sup> Estes modelos universais podem ser aplicados independentemente daquilo que fazemos, onde estamos e quando vivemos, desde que tentemos ser racionais, porque a racionalidade também se baseia na mesma epistemologia. Assim e independentemente das áreas de matéria em que estejamos envolvidos, o princípio que nos faz determinar as ‘boas razões’ é o mesmo. Critérios alternativos, diz Siegel, “entram em acção de acordo com a espécie de pretensão em causa, mas fazem-no sob os auspícios de uma epistemologia comum.”<sup>317</sup>, indo assim contra o argumento dos

---

<sup>315</sup> Siegel, Harvey, *Educating Reason*, Routledge, Londres, 1990, p. 32

<sup>316</sup> Siegel, Harvey, *Rationality Redeemed?*, Routledge, Londres, 1997, p. 32

<sup>317</sup> Siegel, Harvey, *Rationality Redeemed?*, Routledge, Londres, 1997, p. 32

especificistas que defendem que o pensamento crítico não é generalizável, devido à especificidade epistemológica dos diferentes campos do conhecimento. ‘Epistemologia’ envolve, para Siegel, o estudo de determinação de boas razões, garantias e justificações: “mesmo que fosse verdade que (...) diferenças nos critérios de avaliação da razão variassem sistematicamente ao cruzar os distintos domínios do [saber], seria um erro olhar para tal facto estabelecendo (...) que diferentes campos têm as suas próprias epistemologias.”<sup>318</sup> Cabe então ao pensador crítico manifestar conhecimento profundo das duas espécies de princípios que governam a avaliação da boa razão.

«Existem, pelo menos, duas espécies gerais de princípios de avaliação da razão: princípios gerais ou de matéria neutra; e princípios de matéria específica. Os princípios de matéria neutra (...), [como] os princípios da lógica, (...) são princípios tipicamente estudados nos cursos tradicionais (...); os de matéria específica (...) são os que (..) orientam a avaliação de razões do domínio específico.»<sup>319</sup>

De acordo com Siegel, para se compreender como é que as razões são estabelecidas como ‘boas razões’ em cada campo particular – seja o da física, o das ciências sociais ou o da arte – é necessário ter uma compreensão geral da natureza das razões. Deste modo não há uma ‘epistemologia da ciência’ distinta de ‘outras epistemologias’ ou áreas de conhecimento, pelo que as capacidades e critérios de avaliação da razão não funcionam apenas dentro de

---

<sup>318</sup> *Ibidem*, p. 31

<sup>319</sup> *Ibidem*, pp. 2-3

matérias específicas, campos ou domínios<sup>320</sup>. O que falha então na abordagem dos especificistas é reconhecer que o entendimento geral da natureza das razões, garantias e justificações são noções que dizem respeito a todos os campos do conhecimento e não apenas a um campo específico.<sup>321</sup> O que apenas podemos depreender, segundo Siegel, é que diferentes espécies de pretensões exigem diferentes espécies de evidência para o seu estabelecimento e, mesmo neste caso, as diferenças não variam sistematicamente de uns campos para outros. A única diferença é que campos distintos necessitam de espécies de evidência distintas e não de epistemologias diferentes.

Ao pensamento crítico subjaz uma epistemologia que: primeiro, sanciona a observação de toda a espécie de critérios como critérios adequados de avaliação da razão; segundo, fornece o suporte teórico da nossa compreensão dos princípios e critérios de avaliação da razão para os quais apelamos quando pensamos criticamente; terceiro, é partilhada por todos os domínios ou campos em que os pensadores críticos avaliam as razões; quarto, está na base da nossa melhor concepção de pensamento crítico.<sup>322</sup> Assim, e contrariamente à posição dos especificistas, para Siegel, a epistemologia subjacente ao pensamento crítico é generalizável, porque a boa qualidade da razão tem carácter *universal* podendo, então, aplicar-se a *qualquer* campo. Convém aqui ressaltar que esta epistemologia implica distinção entre ‘justificação’ e ‘verdade’, isto é, ela deve manter uma “concepção não epistémica de

---

<sup>320</sup> Cf. Siegel, Harvey, *Educating Reason*, Routledge, Londres, p. 38

<sup>321</sup> Cf. *Ibidem*, pp. 36-37

<sup>322</sup> Cf. Siegel, Harvey, *Rationality Redeemed?*, Routledge, Londres, 1997, p. 35

verdade e sustentar que a verdade é diferente de justificação racional”.<sup>323</sup>

O argumento do ‘universalismo’ vem ao encontro de um outro aspecto que Siegel recusa – o do relativismo. Siegel rejeita a perspectiva de que o sentido e valor das crenças e acções dos indivíduos não tenham de ter referências absolutas. Pelo contrário, o pensamento crítico não só é incompatível com o relativismo como deve prevalecer sobre ele. <sup>324</sup> Esta sua posição frente aos relativistas deve-se à sua noção de pensamento crítico, que de algum modo reflecte um absolutismo ao afirmar que “boas razões (...) não variam com as pessoas, ao longo dos tempos e consoante as culturas (...), dependendo apenas de critérios relevantes de avaliação da razão e da evidência para as crenças em causa.”<sup>325</sup> Só podemos avaliar os argumentos de uma outra pessoa se houver uma base comum que o permita fazer, ou seja, se houver um conjunto de modelos de avaliação, geral e comum a todos, pois de contrário não faria sentido afirmar tratem-se de bons ou maus argumentos. Ajuizar sobre algo ou alguém é sempre julgar através de padrões, e o relativismo defende a validade de todos os pontos de vista, variando apenas consoante as crenças e as atitudes a que nos referimos, agrupadas em diferentes categorias e perspectivas. No entanto, também do carácter absolutista que Siegel atribui à noção de pensamento crítico, podemos inferir a emergência de um julgamento que obriga a fazer valer os padrões do sujeito sobre o

---

<sup>323</sup> *Ibidem*, p. 34

<sup>324</sup> Cf. *Ibidem*, pp. 19-22

<sup>325</sup> *Ibidem*, p. 34

objecto do juízo, o que aparentemente parece entrar em conflito com a sua própria concepção de pensamento crítico. Contudo, o que Siegel diz é que o juízo ou a avaliação, em si mesmas, não se ajustam aos argumentos relativistas. Quando, por exemplo, um indivíduo avalia as razões de um outro indivíduo, fá-lo sob os auspícios dos seus próprios padrões, o que implica naturalmente a imposição desses mesmos padrões. No entanto, se o segundo indivíduo ignora, pretende mesmo ignorar, ou de todo lhe é impossível reconhecer os modelos do primeiro, então, pelo menos em termos práticos, a relação de avaliação das razões entre os dois não pode ser estabelecida. Não pode haver sequer ‘avaliação relativa’ porque ‘avaliar’ implica, ou pelo menos pressupõe, uma base comum de modelos ou exemplos que permitam a apreciação, e ‘relativa’ implica a negação para o fazer. Um dos argumentos de Siegel, comum, aliás, a outros opositores à tese relativista, é de que própria noção de relativismo é inerentemente contraditória, auto-anulando-se. Se um determinado indivíduo afirma não existir ‘certo’ e ‘errado’, ou ‘verdadeiro’ e ‘falso’ relativamente à constituição de boas razões, e que tais razões são apenas opiniões em que a força probatória é tão somente a interpretação do argumentador, podemos confrontá-lo quanto à verdade ou falsidade, correcção ou incorrecção deste seu mesmo argumento. Quer a resposta fosse ‘verdadeiro’ ou ‘falso’ ele estaria sempre a negar o seu próprio argumento. Por outras palavras: a afirmação de que ‘tudo é relativo’ é tanto uma afirmação relativa como uma afirmação absoluta. Se ela é relativa, então a afirmação não exclui

absolutos; se, por outro lado, ela é uma afirmação absoluta então ela própria fornece um exemplo de afirmação absoluta, mostrando que nem as verdades são relativas.

Mas nem o conceito de ‘relativismo’ nem o de ‘absolutismo’ assumem, em Siegel, esta forma tão decisivamente radical. Para ele é mesmo possível conciliar-se os dois pontos de vista, precisando-se, para tanto, de re-interpretar cada um daqueles conceitos. Olhar a tese do multiculturalismo, que Siegel defende, evidencia não só as diferenças mas, e sobretudo, a nossa própria compreensão de ambas as posições. Este filósofo da educação refere que a perspectiva multiculturalista aparece frequentemente associada à perspectiva epistemológica, com a qual está aliás relacionada, que afirma: “que o conhecimento é culturalmente determinado e/ou relativo; de que culturas diferentes validam as suas próprias epistemologias, ou seja, as suas próprias concepções de verdade e perspectiva da natureza ou critérios de justificação epistémica; que a obrigação para respeitar as diferentes culturas se estende ao respeito àquelas epistemologias (...).”<sup>326</sup> Este ponto de vista relativista opõe-se naturalmente aos argumentos de Siegel quanto ao carácter universalista de ‘boas razões’. Culturas diferentes requerem, certamente, tratamentos diferentes, mas para que a perspectiva relativista possa garantir o seu próprio sucesso, deve exigir que essas epistemologias abracem e utilizem concepções tradicionais de verdade, racionalidade, justificação, etc..<sup>327</sup> Mas, na sua opinião, é um logro afirmar-se que o conhecimento é culturalmente

---

<sup>326</sup> Siegel, Harvey, *Rationality Redeemed?*, Routledge, Londres, 1997, p. 142

<sup>327</sup> Cf. Siegel, Harvey, *Rationality Redeemed?*, Routledge, Londres, 1997, p. 142

determinado e que, por isso, devemos aceitar ou olhar as outras culturas como legítimas alternativas à nossa própria cultura. E acrescenta a este argumento: dizer que a epistemologia do “ocidente, modernista, iluminista, é complicada em casos de hegemonia, marginalização ou imperialismo cultural, devendo ser, além disso, rejeitada como uma epistemologia filosoficamente inadequada – [é] absolutamente errado.»<sup>328</sup> Para ele, reconhecer que o ‘conhecimento é culturalmente determinado’ significa necessariamente que culturas diferentes tenham as suas próprias, e diferentes, epistemologias. Mas se aceitamos que existe uma epistemologia subjacente, comum a todos os campos de conhecimento, saberes e/ou actividades, também devemos reconhecer que o conhecimento determinado culturalmente não significa, forçosamente, epistemologias diferentes. A distinção está apenas naquilo que elas escolhem como boas razões e a epistemologia que faz escolher as boas razões é a mesma em todas as culturas.

Só é, então, possível ajudar os indivíduos a tornarem-se pensadores críticos se existirem critérios comuns pelos quais a diferente força dos diferentes argumentos é avaliada.

Em conclusão, poderíamos dizer que a abordagem ao pensamento crítico em Siegel releva essencialmente: 1) que as capacidades e critérios de afirmação da razão são, pelo menos parcialmente, generalizáveis, permitindo a qualquer indivíduo desenvolver a actividade de pensar criticamente; 2) a necessidade de

---

<sup>328</sup> *Ibidem*, p. 142

adquirir, de se empenhar em exercitar e de interiorizar um espírito reflexivo; 3) a identificação de pensamento crítico com pensamento racional, distinguindo, no entanto, ‘justificação racional’ de ‘verdade’; 4) e, finalmente, o carácter universalista do pensamento crítico, abrangendo todas as latitudes, culturas e povos.

### Comentários às Diferentes Abordagens

De acordo com a análise feita a diferentes abordagens sobre o pensamento crítico, pareceu-nos ser consensual que a perspectiva mais amplamente aceite sobre este modo de pensamento é, em larga medida, influenciada por teorias que colocam, na ‘correcta avaliação das

afirmações’, o centro da teoria sobre o pensamento crítico, interpretando-o, essencialmente, como o elementar uso de ‘competências’. No entanto, as diferentes interpretações aqui expostas vão bastante mais além, e embora distintas na sua concepção, elas revelam que o pensamento crítico não é apenas o ‘ser capaz de’. Delas ressaltam também elementos conjunturais comuns, relevantes para o seu desenvolvimento e aplicabilidade: para reflectir criticamente é necessário: 1) a suspensão temporária de uma crença ou um cepticismo reflexivo, que deve ser prudente, ponderado, e moderado pela experiência de modo a poder avaliar e justificar a sua validade ou recusá-la (Siegel, Mezirow, Brookfield); a justificação envolve razões/ racionalidade e, por isso, implica o recurso a critérios ou ideias regularizadoras de avaliação da acção (Siegel, Brookfield); o pensamento crítico pode envolver conhecimentos de áreas de saber diferentes, mas é um processo não técnico de enquadramento de situações problemáticas, é sobretudo um processo de organização e clarificação de fins elegendo os melhores meios (Paul); o pensamento crítico apresenta uma epistemologia própria, que lhe está subjacente, de carácter universal; todos os indivíduos são capazes de desenvolver este tipo de pensamento (Siegel); o pensamento crítico envolve os outros – e o outro em nós – e, por isso, necessita do *empenhamento* genuíno para pensar criticamente (Masschelein, Brookfield).

Há, no entanto, alguns elementos que merecem particular atenção. É o caso, nomeadamente, dos elementos *disposição*, *norma* (enquanto princípio orientador do próprio pensamento crítico) e *sentido*.

O elemento ‘disposição’ é frequentemente referido (Jan Masschelein, Brookfield, Paul e Siegel) como indispensável ao pensamento crítico, mas esta afirmação não é clarificada por qualquer explicação (à excepção de Siegel) do que se entende efectivamente por ‘disposição’ nem como é que ela ‘actua no’ e ‘contribui para’ o pensamento crítico. De uma maneira geral, nas perspectivas dos nossos pensadores, o elemento ‘capacidade’ implica o de ‘disposição’. ‘Capacidade’ aqui relaciona-se tanto com o poder de aprender ou reter conhecimentos/saberes como com o poder de exercer ou produzir alguma coisa. Se a(s) capacidade(s) dos indivíduos pode(m) (e deve(m)) ser desenvolvida(s), ela(s) é (ou são), pelo menos parcialmente, inerente(s) ao indivíduo, ela(s) nasce(m) com ele. Por seu lado, a componente ‘disposição’ associada a *ethos* ou disposição ética, significando informalmente, o carácter individual necessário para se ser considerado ‘boa pessoa’, é, neste contexto, entendida sobretudo como tendência para qualquer acção ou estado resultante da constituição natural do indivíduo, ou inclinação consciente, propensão ou predisposição.

Ainda que pouco diferindo do entendimento que cada um daqueles filósofos da educação lhe atribui, a principal fundamentação para distinguir ‘capacidade’ de ‘disposição’ está na afirmação de que não basta ter capacidade é preciso possuir também a disposição para usar essas capacidades. A questão que se coloca é saber se a pessoa que tem capacidade, mas não tem disposição (resultante ou não da sua constituição natural e independentemente desta disposição ser ou não

consciente), pode ou não pode pensar criticamente. Ou, então, tendo ela a capacidade e a disposição, se pensará ela sempre criticamente. Parece-nos que ter capacidade de fazer alguma coisa ou ser capaz de fazer algo não significa, necessariamente, aplicar essa capacidade na prática. 'Ter' capacidade e 'aplicar' essa mesma capacidade são coisas diferentes. Assim uma outra demanda seria a de saber quando é que é possível dizer que o indivíduo tem disposição para usar as suas capacidades ou se há contextos específicos para que isso se verifique. Ou se não será mais consistente conectar a disposição com algum critério ou perspectiva considerada mais importante para o indivíduo do que com o 'ser capaz de'. Poderíamos ilustrar este nosso ponto de vista com o seguinte exemplo: imaginemos dois jovens médicos, no mesmo patamar intelectual. Discutem, conjuntamente, possibilidades, vantagens e desvantagens, consequências e implicações de uma operação cirúrgica a um paciente. Ambos concluem, por via de um bom discernimento, que há medidas alternativas à operação, sem prejuízo para o paciente. Todavia, um deles, uma vez a sós com este, aconselha-o vivamente a operar-se, mas omitindo que isso *apenas* seria vantajoso para o seu próprio currículo. Este exemplo não coloca em causa a capacidade de nenhuns dos médicos. A questão que se coloca é que tendo ambos a capacidade para julgar boas razões, um deles 'passou por cima' da sua possível (pre) disposição em favor da importância atribuída ao seu currículo, isto é, ao seu mérito aparente. Pode-se, então, ajudar os educandos adultos a esforçarem-se para, conscientemente, desenvolverem esta disposição?

Siegel, ao acrescentar à ‘disposição’ do pensador crítico o ‘traço de carácter’, e a interpretação de Jan Masschelein sobre a actividade de ‘pensar’ – e nele pensar é pensar criticamente – responde, pelo menos parcialmente, a esta questão. Pensar, para Masschelein, é sempre uma ruptura radical com a ausência da dimensão axiológica da acção, ou seja, pensar já é reflectir; é também tanto para ele como para Siegel, re-estruturar o próprio pensamento para agirmos segundo atitudes fundamentais que escolhemos depois de termos encontrado razões e/ou fundamentos ou justificação para elas. Neste sentido e como refere Roger Mehl, também o carácter, certamente não de modo absoluto, pode ser escolhido. Toda a escolha é um modo selectivo do que nos é apresentado. Através dela podemos integrar na nossa personalidade um bom ou um mau carácter. Podemos também então aumentar, tanto quanto pudermos, a parte do carácter na formação das atitudes éticas e morais fundamentais e isso são também acções dependentes das nossas escolhas.<sup>329</sup>

Assim, e usando a imagem de Schön, na ‘variedade topográfica das nossas actividades e profissões’, existe um terreno mais alto, certamente difícil, onde as escolhas se cingem à aplicação rigorosa e relevante do conhecimento baseado na pesquisa científica e técnica de carácter positivista, e existe um terreno mais baixo, pantanoso, onde as situações são confusas e incapazes de soluções técnicas. A dificuldade é que os problemas considerados, geralmente, de motivo mais elevado, apesar do seu grande interesse técnico, não raras vezes, dizem

---

<sup>329</sup> Cf. Mehl, Roger, *Les Attitudes Morales*, PUF, Paris, 1971, pp. 5-12

respeito a grande parte da humanidade.<sup>330</sup> Aqui, o pensamento crítico deve interpor-se e comprometer-se com problemas mais importantes, por via de uma educação emancipatória, dialógica e dialéctica, pondo em causa o acriticamente aceite e orientando as nossas opções. Cabe, então, mais uma vez, voltar à pergunta já feita, mas que reiteramos: podemos efectivamente, consciencializar os educandos adultos da necessidade de pensar criticamente? Siegel apesar de, e à semelhança das restantes teorias abordadas nesta secção, centrar a reflexão crítica num só sujeito, diz que aquele que tenha capacidades para pensar criticamente recorrerá a essas capacidades sempre que precise de realizar algo mais do que a projecção de si mesmo. Por outras palavras: uma pessoa tenderá efectivamente a pensar criticamente através do reconhecimento do *sentido* subjacente ao pensamento crítico que os educandos adultos que aspiram à autonomia têm de procurar.

Do ponto de vista da educação de adultos o sentido pode ser encontrado na proposta de aprendizagem emancipatória de Habermas: por um lado, ela desvela a forma como interesses poderosos, acrítica (e mesmo inconscientemente) aceites, matizam as concepções de verdade e valor dos indivíduos; por outro lado, ela *une conhecimento e ética* no contexto do entendimento genuíno. *Sentido* e *normas* são, então, indissociáveis.

### 3. A Aprendizagem Emancipatória de Habermas

---

<sup>330</sup> Cf. Schön, Donald A, *The Reflective Practitioner*, Arena, Aldershot, 1996, pp. 40-49

Uma interpretação alternativa ao pensamento crítico é a da aprendizagem emancipatória de Habermas. De acordo com a sua teoria há três domínios de aprendizagens associados a três tipos de interesses que envolvem o conhecimento – *técnico, prático e emancipatório*. Assim, se o que orienta a acção do homem é a subjugação da natureza sob o ponto de vista racional com relação a fins para transformação das suas condições materiais de vida, então ele age segundo o *interesse técnico do conhecimento*. Mas este processo é também um processo social e comunicativo, necessitando do recurso à linguagem. Não pode existir por si só nem serve por si só. Necessita da consecução de um entendimento mútuo e intersubjectivo. Aqui o indivíduo age segundo um *interesse prático do conhecimento*.

Não se pode, conseqüentemente, separar o conhecimento da acção, isto é, *conhecimento e prática são indissociáveis*. Para Habermas, a dimensão técnica que o homem emprega para melhorar as suas condições de vida corresponde ao meio de acção instrumental ‘trabalho’; a linguagem é o meio que lhe permite agir intersubjectivamente, é o meio de acção comunicativa. Um e outro, segundo a teoria habermasiana, condicionam os diferentes *interesses do conhecimento*, na medida em que são eles que conduzem e tornam possível ao homem dominar a natureza. Ora o homem não se pode apropriar dela sem a conhecer. Por isso trabalha em função de um interesse técnico, instrumental. Como ser social não trabalha sozinho, fá-lo em sociedade com outros homens pelo que ao primeiro interesse vem associar-se um outro: um interesse num

entendimento subjectivo acerca da produção material e social a que a natureza o força.

Da mesma maneira, também quando o educando adulto procura novas aprendizagens fá-lo em função de um interesse técnico e de um interesse prático. O que busca nas aprendizagens são, efectivamente, adestramentos que lhe permitam aplicar conhecimentos técnicos adquiridos a novas situações, seja a eficácia no domínio dos serviços, seja a eficácia no domínio da produção. Paralelamente, e independentemente da situação concreta, há a fundamental necessidade de se entenderem subjectivamente para satisfação do que pretendem realizar. Todavia, este processo, que salienta elementos que se revelam indispensáveis numa civilização enformada pelo princípio do rendimento, pela burocratização e nivelamento da vida quotidiana, é um processo fragmentário, não contempla aspectos primordiais e fundamentais à vida do ser humano: a faculdade para compreender valores éticos e morais, a capacidade de diálogo entre iguais ou, mais sucintamente, o discernimento crítico.

Como refere Henrique Ureña, “O sentido do conhecimento não pode fundamentar-se na pura metodologia conducente a ‘progressos espectaculares’ ”<sup>331</sup>. Ao relacioná-lo com o processo de auto-constituição histórica do homem, através dos interesses do conhecimento, Habermas “retoma aquela referência ao sujeito cognoscente, perdida com o positivismo ou objectivismo cientistas. Mas esta viagem não ressuscitou

---

<sup>331</sup> Ureña, Henrique M., *La Teoría Crítica de La Sociedad de Habermas*, Ed. Tecnos, Madrid, 1978, p. 99

nenhum sujeito puramente transcendental, mas antes um sujeito histórico-social.”<sup>332</sup>

É para garantir a ligação entre o saber teórico e uma praxis vital, que Habermas configura, então, um terceiro interesse do conhecimento – o interesse na emancipação. A palavra ‘emancipação’ traz em si mesma um sentido de liberdade e de subjectividade e, de acordo com Raul Gabas, Habermas faz radicar o *interesse emancipatório* na *auto-reflexão*, promotora da autonomia que liberta o indivíduo da força do poder da tradição e da cultura, impostas politicamente ou transmitidas de forma ingénua.

«A auto-reflexão é um retorno do eu sobre si mesmo, a instauração da sua unidade. Desmascara os poderes sociais enquanto que hipostasiados e reconhece-os como um momento histórico do devir do eu social. (...) nela o conhecimento e o interesse coincidem plenamente, pois o próprio conhecimento (auto-reflexão) é um acto de vida pelo qual se constitui o eu social»<sup>333</sup>

Mas aqui, ao contrário da maior parte das teorias do pensamento crítico atrás abordadas, a auto-reflexão não é um exercício de puro idealismo. Ela exige mediação, que “resulta de um trabalho de avaliação realizado no plano do concreto da vida comum.”<sup>334</sup>

---

<sup>332</sup> *Ibidem*, p. 99

<sup>333</sup> Rabas, Raul, *J. Habermas: Domínio Técnico y Comunidad Lingüística*, Ed. Ariel, Barcelona, s/d, p. 200

<sup>334</sup> Esteves, João Pissarra, *A Ética da Comunicação e os Media Modernos*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 2003, p. 318

Neste sentido, o interesse emancipatório está então intimamente ligado a uma tomada de consciência que obriga a um compromisso geral, por parte do pensante, para problematizar crenças pessoais e sociais, procurando encontrar bases que guiem o seu agir.

No processo que regula a educação de adultos, as histórias ou narrativas curtas podem, do nosso ponto de vista, desempenhar um papel determinante nessa tomada de consciência e reconhecimento de determinados valores. Primeiro, porque por um lado, elas envolvem, de maneira simbólica, valores autónomos, produtos reflectidos da tradição, do saber e da experiência; segundo e principalmente, porque por outro lado, abrindo-se a novos contextos situacionais, elas geram novas interpretações que nascem de um puro acto de participação. Assim, o sujeito ético que é o educando adulto, tendo embora consciência de que existe um mundo ético que o precede, fica aberto à avaliação e reinterpretação desse legado, que realiza no plano moral.

### **3.1 As narrativas curtas na promoção da acção moral: o mundo das interpelações**

Com efeito, as histórias têm sido usadas ao longo dos tempos, transmitindo conhecimentos e promovendo a acção moral entre crianças e adultos desde as épocas imemoriais da tradição oral. A prová-lo estão quer as grandes narrativas gregas e latinas que ainda hoje continuam a ser divulgadas, quer as narrativas judaico-cristãs, as islâmicas, as budistas

e hindus, cujo peso na formação dos indivíduos construiu civilizações tão diferenciadas. Tomadas neste sentido elas serviram e servem à *educação informal*.

Na civilização ocidental, e com o advento da literacia, elas também têm servido de motivação e veículo de transmissão de outro tipo de saber: as mesmas narrativas (ou outras) difundem conhecimentos de carácter geográfico, étnico, antropológico, fenómenos da natureza. Neste sentido elas servem tanto a *educação formal como a não formal*.

Do ponto de vista da educação formal de adultos as histórias e o seu valor têm vindo a ser reconhecidos como meios importantes e úteis nas aprendizagens. A nossa experiência de vários anos com este tipo de educandos, independentemente das suas faixas etárias, tem mostrado grande receptividade à análise de conteúdos deste género de textos. As investigações de José Alves e Óscar Gonçalves apontam neste sentido uma vez que constatarem que o conhecimento humano se expressa, frequentemente, através de histórias. Quando não se consegue (ou não se pode, porque ninguém detém a totalidade do saber) expressar através de um raciocínio lógico-proposicional o sentido ou significado de um acontecimento, ideia ou conceito, recorre-se à analogia, narrando. É como se, dizem aqueles autores, não se pudesse “aceder ao explícito sem antes passar pelo tácito.”<sup>335</sup> Se nos lembrarmos das explicações que muitas vezes damos nas aulas aos nossos alunos para mais facilmente acedermos a determinados conteúdos; ou das analogias de que se serve o sábio para se fazer entender diante do leigo verificaremos que, com muita

---

<sup>335</sup> Ferreira-Alves, José e Óscar F. Gonçalves, ‘Narrativas Psicológicas, Valores e Pós-Racionalismo’ in *A Escola Cultural e os Valores*, Porto Editora, Porto, 1997, p. 161

frequência, as narrativas são ‘os mediadores necessários’ que nos permitem aceder, de forma mais integradora, ao conhecimento humano. Neste sentido a escolha das histórias ou narrativas curtas visando uma abordagem que privilegia a sua dimensão axiológica só aparentemente pode parecer deslocada na educação de adultos, seja ela formal ou não. Acresce também que as condições que a vida moderna experiencia no campo económico, social, intelectual envolvem a mobilidade de pessoas e bens, o multiculturalismo, o pluralismo, a heterogeneidade. As histórias são transculturais, atravessam-nas elementos que não dizem apenas respeito a um espaço ou a um grupo social, elementos que dão *sentido* ao que *desejamos ser* e para *onde queremos ir*.

Torná-las um factor potenciador em termos axiológicos prende-se então fundamentalmente com o facto delas

- serem considerações sobre os seres humanos, representando o seu pensamento e acção, isto é, serem representações da realidade, cuja abordagem ou abordagens podem ser adaptadas a públicos com níveis de conhecimento diferente e diferenciado;
- serem modeladas em contextos espaciais e temporais – tanto internos como externos – reconhecíveis, representando, portanto, um *continuum* de acções, pensamentos ou padrões de comportamento que, em conjunto, dão uma direcção aos eventos;
- fazerem os indivíduos ganharem distância reflexiva em relação à sua própria história de vida e assim medirem o sentido de coerência com a multiplicidade dos ‘eus’ nelas encontrados.

- revelarem descrições substantivas e consistentes das vidas humanas e fenómenos morais.

Foi tudo isto que nos levou a uma maior incidência na análise de conteúdos das histórias de Mia Couto e que acrescenta àquelas outra característica – a de, através de conteúdos de relativa simplicidade, construir sentidos profundos. Assim, como uma câmara que vai mudando os ângulos de focagem, também as suas histórias apresentam perspectivas diferentes consoante o ponto de vista moral dos agentes. Na verdade, a questão central que delas emana não é a das soluções ou das resoluções dos problemas, mas o colocar-nos em contacto com novas preocupações, apreensões, conflitos de valor ou esperanças que, dentro de *novos contextos*, exigem também a tomada de *novas perspectivas*, para as quais, geralmente, não estamos preparados.

Tendo nascido em Moçambique, Mia Couto viveu primeiro a experiência da colonização e, depois desta, a experiência de uma guerra civil e do pós-guerra onde novas formas colonizadoras se instalam. É a visão destes três tempos que dá voz às suas pequenas narrativas. Elas são *pré-textos* inspirados no reconhecimento da universalidade dos direitos do homem enquanto pessoa que servem de *pretexto* para reflectir sobre o agir humano. A atravessá-las há o constante apelo a valores básicos fundamentais como os da igualdade e tolerância dos homens, da liberdade, da solidariedade entre os povos, da justiça social.

Em contos como o *Embondeiro que Sonhava Pássaros*, *A Mancha*, *A Praça dos Deuses*, *Balões dos meninos velhos*, entre vários outros, Mia

Couto cria situações que abrem portas ao questionamento e debate. A sua linguagem sugestiva, simplicidade do discurso e uma certa improvisação moral tornam fácil o diálogo com o mundo.

### ***Igualdade***

O contexto das ideias de igualdade surge-nos mais especificamente associado ao conto *O Embondeiro que Sonhava Pássaros*. O tempo ou contexto histórico, o da época do colonialismo português, serve apenas de pano de fundo a um cenário em que a desigualdade é omnipresente nas relações de poder político, económico, social e cultural.

Quando o vendedor de pássaros, descalço e carregado de gaiolas, atravessa o bairro dos brancos, o narrador conta o que vê: “Por detrás das cortinas, os colonos reprovavam aqueles abusos. Ensinavam suspeitas aos seus pequenos filhos – aquele preto quem era? Alguém conhecia recomendações dele? Quem autorizara aqueles pés descalços a sujarem o bairro? Não, não e não. O negro que voltasse ao seu devido lugar.”<sup>336</sup>

Aqui a noção de igualdade é-nos transmitida por meio de contrastes, marcados predominantemente por duas perspectivas: a do colonizador e a do colonizado. O primeiro é quem, arbitrariamente, faz uma distinção entre indivíduos. A cor da pele, o diferente modo de vida, a escassez e pobreza de roupa, são pretextos para a exclusão. A pretensão e o interesse em manter afastado o “preto (...) vagabundo (...) descalço”<sup>337</sup>,

---

<sup>336</sup> Couto, Mia, “O Embondeiro que Sonhava Pássaros”, in *Cada Homem É Uma Raça*, Ed. Caminho, Lisboa, 2005, p. 62

<sup>337</sup> *Ibidem*, p. 62

“que se arrogava a existir, ignorante dos seus deveres de raça”,<sup>338</sup> revelam uma primazia de direitos a priori de uns homens sobre os outros. Esta pretensão não coloca sequer em causa a sua validade. Não se aventa tão pouco a hipótese de reconhecimento de inversão dos papéis: os colonos só tinham um ascendente (se assim o podemos designar), sobre o colonizado porque conseguido pela força e, portanto, ilegítimo. O sentido de supremacia é marcante: a passagem do africano negro pelo bairro dos brancos é recebida com indignação, como “abusos”<sup>339</sup> intolerantes que a geração mais nova “os pequenos filhos”<sup>340</sup> tem de aprender a impedir. A racionalidade do homem é relativizada e o “alcance paterno”<sup>341</sup> no processo de formação e transmissão de valores torna-se impositivo para não alterar o quadro dominante, onde rupturas são provocadas pela lógica da diferença. A intolerância faz-se aversão e o autoritarismo, dissimulado em autoridade, faz-se força doutrinante. Se não existe o que chamaríamos de boas razões para o desenvolvimento de um tal sentimento, esta agressividade exacerbada fica então a dever-se à má razão do valor supremo que o branco atribui a si mesmo e à sua condição de colonizador, ao ponto de negar o valor de todos os demais. Racismo e intolerância são, pois, alimentados na crença de que as sociedades colonizadas não produzem senão civilizações primitivas e que os nativos locais, testemunhas da sapiência do colonizador só se desenvolvem no contacto com o ‘evoluído’ invasor que explorou, com a sua técnica e tecnologia, matérias-primas que lhe não pertenciam, mas que depois

---

<sup>338</sup> *Ibidem*, p. 64

<sup>339</sup> *Ibidem*, p. 62

<sup>340</sup> *Ibidem*, p. 62

<sup>341</sup> *Ibidem*, p. 62

exportou e lhe serviram de apoio ao seu próprio desenvolvimento e enriquecimento. Mas esta lógica do poder do colonizador organiza-a o colonizado numa semântica de compreensão diversa. No vendedor de pássaros a aparente aculturação é tão simplesmente imitação. Apesar do fato e da gravata a assinalarem os seus “deveres de anfitrião”<sup>342</sup> para receber os brancos, ele mantém-se culturalmente diferente “se guardando mais em lenda do que em realidade”<sup>343</sup>. A injustiça a que é sujeito não o conduz, contudo, ao desejo de vingança, nem ao sentimento de desvalorização. Na verdade a sua tolerância não parte de uma tomada de consciência da sua falta de liberdade e poder, mas é construída e substancializada numa atitude de relacionamento *ideal* com os outros.

### ***Liberdade***

Há ainda um outro modo de olhar para a vida moral dos colonos. A sua dominação é o oposto a liberdade. Os colonizadores são obstáculos à vivência livre do colonizado que não tem o poder de viver a sua vida como gostaria de viver. Falta-lhes, desde logo, uma *dimensão objectiva* da liberdade, sem a qual ela é, efectivamente, inexistente.

Em *A Mancha* vivenciam-se as implicações de uma longa guerra civil. Os filhos e netos de Carolina, não sujeitos, como ela, a uma sobrevivência no interior, “em terra mais frequentada por balas que por

---

<sup>342</sup> Couto, Mia, “O Emboqueiro que Sonhava Pássaros”, in *Cada Homem É Uma Raça*, Ed. Caminho, 2005, Lisboa, p. 66

<sup>343</sup> *Ibidem*, p. 66

chuva”<sup>344</sup> têm, da liberdade, uma dimensão distorcida. Na capital, longe do tumulto da prática armada, dos assaltos e dos sobressaltos, no conforto do sofá, filhos e netos assistem, pela televisão, a uma guerra fratricida, identificada, nas reportagens, com a conquista da liberdade. A distorção testemunha-se noutras passagens. A perplexidade da avó perante os ‘luxos da família’ e a abundância de “alcatifas, mármore, carros e uísques”<sup>345</sup> apazigua-se na reflexão que se evidencia na pergunta retórica que faz para si mesma: “A Independência não tinha sido, afinal para o povo viver bem?”<sup>346</sup> Mas cedo a perplexidade dá lugar à dúvida. Sentados diante do televisor, ou “assistindo vídeo”<sup>347</sup> filhos e netos não dialogam. A televisão, o principal catalisador da interacção familiar, é agora a prioridade, a rivalizar com a vontade de Carolina “contar histórias, arredondando os corações.”<sup>348</sup> Os auscultadores nas orelhas dos miúdos, o despropósito do genro com óculos escuros no interior da casa e as preocupações da filha com a beleza física encerram, cada um, no seu próprio casulo de interesses. A acumulação de bens de consumo – “os sacos cheios, abarrotados”<sup>349</sup>, a “casa empanturrada de luxos”<sup>350</sup> – dá-lhes uma ideia de prosperidade e de felicidade e a oferta de “roupas bonitas, sapatos de muito tacão e um par de óculos”<sup>351</sup> a Carolina confirmam a expectativa dos filhos de contribuírem para a realização dessas bem-aventuranças. Alienados, falta-lhes a capacidade para

---

<sup>344</sup> Couto, Mia, “A Mancha” in *Cronicando*, Ed. Caminho, Lisboa, 2002, p. 25

<sup>345</sup> *Ibidem*, p. 25

<sup>346</sup> *Ibidem*, p. 25

<sup>347</sup> *Ibidem*, p. 25

<sup>348</sup> *Ibidem*, p. 26

<sup>349</sup> Couto, Mia, “A Mancha” in *Cronicando*, Ed. Caminho, Lisboa, 2002, p. 26

<sup>350</sup> *Ibidem*, p. 26

<sup>351</sup> *Ibidem*, p. 26

autonomamente determinarem quais os seus verdadeiros desejos. Mas se a *dimensão subjectiva* da liberdade neles se atrofiou, a *dimensão social* também, já que a ela se associa a solidariedade.

### **Solidariedade**

Quando Carolina sai pela primeira vez da casa dos filhos, desce à rua e vê “os meninos esfarrapados, a miséria mendigando”<sup>352</sup> toma consciência de que os “tesouros desta vida não se distribuem pelos todos”<sup>353</sup>, de que há diferenças e desigualdades entre iguais. A solidariedade, oposta à indiferença faz-se então aqui ideia fundamental. Ao contrário de uma preocupação para com os outros, filhos e netos centram-se apenas no seu bem estar, negando a reciprocidade justa. A massa sem recursos encontra-se fora do sistema e os mais favorecidos tornam-se indiferentes à pobreza. Assim, ao permitirem-se ser indiferentes economicamente são-no também moralmente. A indiferença perante a indigência e debilidade dos outros contrapõem-se à solidariedade. O discurso solidarista dos filhos de Carolina, a quem, na aldeia, “muito elogiara a militância, comentando os seus sacrifícios pela causa do povo”<sup>354</sup>, reduziu-se, com efeito, a meras conformidades arbitrarias, a normas sociais artificiais. A solidariedade que deveria garantir a unidade e uma nova maneira de pensar a sociedade em que aquela deveria ser o fio condutor da reconstrução da vida colectiva viu-se enfraquecida pela lógica mercantil e pelos auto-interesses que impõem a

---

<sup>352</sup> *Ibidem*, p. 27

<sup>353</sup> *Ibidem*, p. 27

<sup>354</sup> Couto, Mía, “A Mancha” in *Cronicando*, Ed. Caminho, Lisboa, 2002, p. 25

dominação do mais forte. O egoísmo surge então aqui como algo contrário à solidariedade.

No contexto da crónica *Balões dos meninos velhos* patenteia-se um tipo de solidariedade que, sendo compatível com o ajudar os outros, assenta, no entanto, numa base instrumental. O problema da *exclusão* aparece como tema-chave para a compreensão da quase completa supressão da solidariedade para com os idosos nas sociedades contemporâneas. Gente sem “lugar nem aconchego”<sup>355</sup> morrendo devagar, “tão devagar que quase não se dava conta”<sup>356</sup>, partilham memórias e a solidão dos corredores.

O lar e o asilo, enquanto espaços públicos da solidariedade, reduziram a sua praxis à ‘caridade’; e as organizações internacionais de beneficência, “que comparecem muito nas páginas dos jornais”<sup>357</sup>, realçam uma dinâmica de ajuda cheia de contradições. Prevalece a imagem do homem que se diz solidário exercendo objectivos claramente definidos sobre o *solitário*, cuja condição não lhe permite recusas.

O acto pretensamente moral, justificado apenas pelo seu conteúdo material é, na verdade, imoral pela forma que assume do ponto de vista da intencionalidade dos sujeitos que o praticam.

Em *A Praça do Deuses* a solidariedade matiza-se de filantropia. Tendo tido uma vida bafejada pela sorte, riqueza e ventura e sentindo o aproximar do fim da vida, o ismaelita Mohamed Pangi quer agradecer aos deuses a dádiva de ter vivido, a “amabilidade do mundo e das suas

---

<sup>355</sup> *Idem*, ‘*Balões dos meninos velhos*’, in *Cronicando*, Ed. Caminho, Lisboa, 2002, p. 79

<sup>356</sup> *Ibidem*, p. 79

<sup>357</sup> *Ibidem*, p. 79

belezas”<sup>358</sup>, despojando-se de tudo o que materialmente lhe fora concedido. Reúne então numa praça da ilha em que vive todos os seus habitantes, a quem concede o prazer de, durante trinta dias, esquecerem a fome e as canseiras. E “em cada um desses dias, a praça se cobriu de mesas recheadas de refeições. De manhã à noite se exibiam comidas, de todas as espécies e quantidades. A ilha inteira vinha e se servia (...) Nenhum pobre sentiu, nesses dias, o beliscão do estômago (...) . Enquanto as bocas se espriavam pelas alegrias, (...) Panghi (...) se deleitava em ver o despacho das maxilas.”<sup>359</sup>

Sendo moralmente sensível, Panghi preocupa-se com o bem estar dos outros. Aqui a solidariedade apresenta-se mais como uma espécie geral de bondade e de benevolência do que um dever ou exigência incondicional de ajuda mútua.

### ***Justiça social***

Os valores ou ideias substantivas até agora abordadas nos contos de Mia Couto, de igualdade e de tolerância, de liberdade e de solidariedade vão todas, invariavelmente, desembocar na questão da justiça social: quando falamos em igualdade não podemos fazer arbitrariamente distinções entre indivíduos, nem levar em consideração apenas as pretensões e interesses de alguns; se nos preocupamos com relações igualitárias preocupamo-nos com o garantir a todos o mesmo

<sup>358</sup> Couto, Mia, ‘A Praça do Deuses’, in *Estórias Abensonhadas*, Ed. Caminho, Lisboa, 2003, p. 183

<sup>359</sup> *Ibidem*, p. 184

conjunto básico de justiça e de oportunidades possíveis de realização para uma vida boa. Assim, independentemente de nos referirmos à igualdade de direitos relativos a certos bens primários, a recursos ou capacidades, a noção de igualdade refere-se, primordialmente, ao direito de todos os indivíduos a igual consideração moral; uma moral não garantida pelo simples convencionalismo ou pela autoridade inquestionável de princípios, mas uma moral mais problematizante, que contemple a realidade social e defina o valor e sentido do seu desempenho no seio da vida social.

Quando nos preocupamos com a liberdade dos indivíduos, tentamos minimizar o mal da dominação, do despotismo iluminado e do paternalismo. Afectada pela ideia de igualdade, a liberdade deve ser geral na oportunidade, evitando procurar relações sociais exploradoras, só contraditadas com o aumento do poder dos indivíduos em contextos objectivos, subjectivos e sociais. Indivíduos privados da sua liberdade objectiva não têm, rigorosamente, quaisquer poderes para se encarregarem da sua própria vida. Indivíduos que vivem um modo de vida que lhes é imposto agem por coerção e, portanto, não são livres. E também não são livres aqueles indivíduos a quem não são concedidas oportunidades para certas práticas intersubjectivas, nas quais são determinadas as normas que estabelecem as condições de liberdade de cada um.

Quando falamos em solidariedade falamos em ajuda mútua, mas uma ajuda que não represente uma tribulação, isto é, que não se institua em desigualdade benevolente. Ela exige que nos preocupemos uns com

os outros, mas enquanto pessoas livres e iguais. Não é possível pensar um ‘Eu’ sem, simultaneamente, colocar a existência de um ‘Outro’, que pode não falar a mesma língua, não ter as mesmas convicções ou a mesma religião. A sociedade moderna, plural, só pode ser interpretada à luz dos diversos discernimentos; não pode mais ser baseada em regras impostas que não sejam sujeitas ao discurso aberto e racional.

### 3.2 As narrativas breves, os consensos e a validação de significados

As personagens das histórias de Mia Couto e os contextos em que se movem envolvem uma pluralidade de interesses e concepções de vida que, ao concretizarem-se, se antagonizam, reproduzindo o nosso próprio mundo e praxis sociais.

No *contexto ficcional* de *A Mancha* e o de *O Embondeiro ...* está patente o *contexto real* do reconhecimento do direito que todos temos à liberdade. No plano histórico sabemos que, efectivamente, em muitos países colonizados, à dominação externa se seguiu ( e continua a seguir) a dominação interna que afasta a ideia universalista original de que o importante parecia ser a coesão de um conjunto que via como valioso o que todos tinham em comum, identificando-os.

Cabe então perguntar: uma vez de posse da liberdade, o que fazer com ela?

Na verdade a motivação é apenas uma *parte* da ideia de liberdade. Ela é condição necessária, mas não ainda condição suficiente. E isto torna-se bem mais claro quando, no plano do conto de, por exemplo, A

*Mancha*, a luta de algumas personagens pela liberdade levanta a questão, a par dos desejos da sua concretização e dos subjacentes ideais de igualdade e justiça, de saber o que é que estas ideias *exigem* de cada uma delas quando, uma vez alcançada a liberdade e, conseqüentemente, dentro de um novo contexto de vida, as mesmas personagens não estão de acordo quanto ao que, especificamente, aquelas mesmas ideias substantivas significam. Nesta história, mais do que os seres individualizados, há uma espécie de entidade colectiva que, permanecendo anónima, se destaca de qualquer outra personagem. Ela representa a ausência de reflexão, a desorientação que os interesses particulares maximizam e que levam, inevitavelmente, a profundos desequilíbrios entre as pessoas.

A mesma interrogação se coloca n' *O Embondeiro ...* relativamente ao colonizador, que deve a sua 'evolução' e riqueza ao 'subdesenvolvido' colonizado, mas que não sabe o que dele exige a ideia de igualdade; ou às personagens individuais e organizações colectivas que confundem autopromoção e mediatização com solidariedade.

Ora, sempre que nos catapultamos para fora das histórias estas mesmas questões permanecem no nosso mundo real ou, na terminologia habermasiana, no nosso *mundo objectivo*. Se, na verdade, todos defendemos projectos de justiça mais equitativa, maior solidariedade, liberdade, igualdade no tratamento e reconhecimento da nossa dignidade, também é certo que muitas vezes os nossos comportamentos e atitudes estão longe de se aproximar desses mesmos ideais e desejos, reflectindo

a nossa discordância quanto às interpretações que exigem de nós aquelas mesmas ideias em diferentes contextos da vida social.

Consequentemente, o que primeiro há que buscar são pontos de convergência, referenciais que permitam estabelecer as sintonias necessárias para o bom desenvolvimento das interações entre os educandos adultos e entre estes e o educador. Não são, então, tanto os princípios ou máximas enquanto existências virtuais, com interpretações individuais, o que devemos explorar, mas princípios que coloquem ao mesmo nível de importância a preocupação com o respeito à igualdade de direitos e deveres entre iguais e a preocupação com a identidade dos indivíduos enquanto membros de uma comunidade que partilham redes de relações intersubjectivas de reconhecimento mútuo. Por outras palavras: *questionar os valores do nosso mundo social é procurar encontrar respostas, moralmente motivadas, para as nossas interações com outros sujeitos.*

A resposta pode ser encontrada no modelo habermasiano de acção comunicativa, ao mostrar-nos que o melhor mecanismo a procurar é o que se escora no envolvimento de todos na busca de um entendimento que visa, basicamente, uma troca dinâmica e pacífica de pressupostos e informações, dados através da linguagem, e obrigados a satisfazer as condições de um assentimento racional geral.

Esta perspectiva é, naturalmente, uma perspectiva moral. Em primeiro lugar porque sendo a moral um sistema de exigências recíprocas a participação geral torna-se obrigatória. Segundo, porque a aplicação de normas morais que não resultem de um processo consensual entre todos é arbitrária, da mesma maneira que recorrer a procedimentos que não se

escorem em conteúdos substantivos de proferimentos é discorrer no vazio. E terceiro, porque é, como dissemos atrás, da troca activa e conciliadora de pressupostos e informações que se gera a compreensão que opõe este tipo de acção à acção orientada para o sucesso, atribuindo-lhe também um significado e valor moral.

A participação tomada, então, neste sentido exige não simples trocas contingentes de ideias, mas um *diálogo* sério, porque é nele que a busca de *princípios morais* que sejam capazes de *fundamentar* normas, acontece. Não havendo, portanto, princípios morais pré-existentes à realidade da interacção comunicativa, somente respeitando as normas que presidem ao agir comunicativo os indivíduos podem encontrar e aplicar esses mesmos princípios. E as normas que presidem ao questionamento moral são as mesmas normas que devem orientar qualquer forma de acção cujo fim último é a comunicação entre as pessoas. Estamos-nos naturalmente a referir às pretensões de validade – inteligibilidade, respeito pela verdade, autenticidade – sustentadas pela imparcialidade, universalismo e apresentação de razões ou justificações relativamente a consensos a alcançar quanto aos valores substantivos de liberdade, igualdade, solidariedade e justiça social, que, no nosso caso, decorrem da discussão das pequenas histórias de Mia Couto. Estes princípios e a renúncia a todas as formas de violência (por exemplo, a verbal ou a gestual) e coacção (como pode ser o caso de um conjunto de educandos com interesses comuns, pertencentes ao mesmo grupo laboral) para se alcançar um entendimento ou consenso excluem qualquer manobra de distorção do processo dialógico.

## **Consenso sobre a liberdade**

O diálogo que fomenta o 'entendimento' relativamente à prática da liberdade terá de envolver o direito que o Outro, ser igual a mim, também tem a ela, estabelecendo conseqüentemente limites à acção de cada um. O educando adulto deve aqui tomar consciência de que o conceito de acção livre e o conceito de obrigação estão interligados. Assim, se não só no presente, mas também em relação ao futuro, nos encontramos num espaço de liberdade, também esta está, desde logo, mais ou menos restringida. Sendo o objectivo primeiro da ideia de liberdade, de acordo com a nossa linha de raciocínio, saber como quero viver e que tipo de pessoa quero ser, todos os restantes objectivos, determinados pela pertença ao colectivo, têm o seu lugar em relação à questão fundamental de saber como quero organizar o meu futuro dentro dos limites que a própria liberdade me impõe. E isto implica o respeito pelo Outro.

## **Consensus sobre a solidariedade**

Mas se uma parte essencial do dever moral de cada educando consiste em não causar dano ao Outro, isto é, na parte negativa da moral, a parte positiva, a da ajuda, supõe que ele se sinta também *responsável* pelo bem-estar do Outro. Esta parte positiva expressa-se na dimensão da solidariedade que se manifesta na exigência de trocas de relações entre os educandos adultos, ou seja, na correspondente *reciprocidade*. É, portanto,

no carácter relacional do direito expresso na própria noção de reciprocidade através da obrigação de dar, receber e retribuir que a solidariedade ganha força. Ora a solidariedade não é indissociável da esfera do vivido. Ela é constitutiva da identidade de qualquer pessoa. Neste sentido, também no processo ou procedimento dialógico se estabelecem relações com as questões de ordem valorativa dos próprios sujeitos educativos quando estes equacionam os problemas ou ideias morais que as histórias veiculam. Isto é, a solidariedade assim entendida cumpre-se no quadro da *rectidão* e legitimidade das *normas* vigentes, mas numa sintonia que deve incluir, em simultâneo, o respeito pelos direitos de cada um e pela consideração à pessoa que o sujeito educativo, sujeito na interacção, representa.

Mas isto implica um outro requisito exigido pelo diálogo consensual habermasiano: o da *autenticidade* ou sinceridade dos participantes-educandos. Sem veracidade e abertura ao Outro o carácter dialógico da moral seria o logro que anularia qualquer possibilidade de fundamentar o consenso. Estaríamos, sem dúvida, perante meios distorcidos da acção que a colocariam a par da acção estratégica.

O que se pretende através da prática da solidariedade é a conquista de uma relação social autêntica que permita o desenvolvimento do potencial humano dos educandos.

### **Consenso sobre a igualdade**

A igualdade manifesta-se na capacidade das partes assumirem posições motivadas que se centrem tanto nas suas próprias condutas

como nas condutas alheias. Assim, para além de assumir o Outro como um ‘Eu’ é exigido um distanciamento face aos conteúdos materiais em discussão. A adopção da perspectiva de terceira pessoa que as histórias permitem, porque os educandos adultos se colocam fora delas, como observadores, possibilita que, de forma isenta, a resolução de conflitos de posições seja procurada na base do que é comum aos indivíduos e não do que lhes é particular. E aqui ‘igualdade’ não pode ser confundida com ‘uniformidade’ no sentido que atribuíram a esta última os teóricos da segunda geração da escola frankfurtiana abordado atrás. Ligada à solidariedade e à responsabilidade, a igualdade é uma concepção normativa de direitos iguais para indivíduos e grupos desiguais.

### **Consenso sobre a justiça**

A perspectiva de justiça é uma atitude que, ao contrário das ideias substantivas já expostas, e que eventualmente poderiam até estar impregnadas na nossa própria natureza (ou como assinalam alguns teóricos do pensamento crítico atrás abordado podem fazer parte da nossa ‘disposição’ ou ‘propensão’), mais se desenvolve nas relações que estabelecemos com os outros. ‘Justo’ refere-se, segundo Tugendhat, “ao aspecto de justificação de normas ou acções que têm que ver com o equilíbrio entre os indivíduos”.<sup>360</sup> Daí que os princípios de justiça se devam expressar em princípios morais universais que recusem a discriminação entre pessoas, seja ela baseada na cor da pele, na religião ou origem nacional de qualquer dos educandos participante na discussão.

---

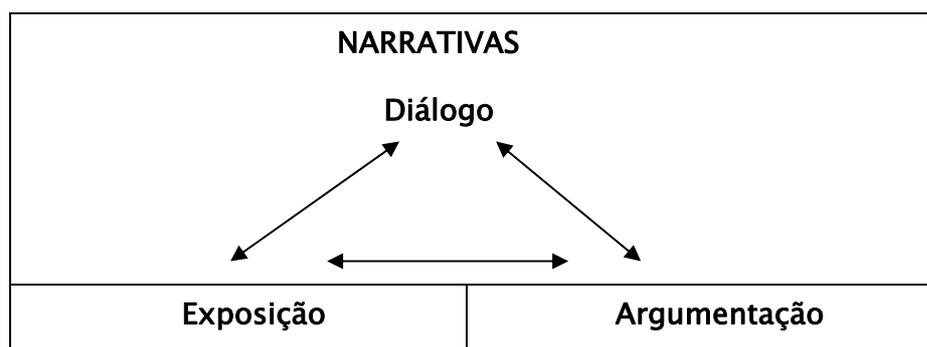
<sup>360</sup> Tugendhat, Ernest, *Problemas*, Editorial Gedisa, Barcelona, 2002, p. 131

Outro aspecto a relevar nas discussões é o de, frequentemente, assumirmos a posição radical de que ‘justo’ é o que nós (isolados ou como grupo) defendemos (ou nos interessa defender) e, que por isso, a justiça está só do nosso lado. Este radicalismo persuasivo contamina o pensamento moral e fomenta fortemente a ideia de podermos até considerar haver, por exemplo, guerras ‘justas’. Sabemos que este ponto de vista, que não é neutro, agrava o desentendimento entre indivíduos e grupos, divide e gera conflitos humanos com repercussões trágicas. Necessita, por isso, de uma perspectiva que o corrija, que a reflexão crítica e o auto-questionamento podem dar.

Também a reavaliação do que é justo afirma a constatação de que a realidade de hoje tem vindo a seguir uma mudança em direcção ao multiculturalismo, que nos inclui a todos. Diante deste posicionamento não só os Outros têm de ser respeitados na sua diferença, como também eles Nos têm de respeitar. Neste sentido também o justo passa pelo crivo da consensualidade, estribada no respeito pela igualdade e liberdade, fixando parâmetros sobre o que é bom para todos e, proporcionalmente, bom para cada indivíduo.

Resumindo: este *saber crítico* ou *entendimento* do que são os valores substantivos a partir de um diálogo gerado nas, e pelas histórias, e que o quadro abaixo sintetiza, é obra dos próprios educandos adultos e assenta numa pedagogia crítica que a racionalidade comunicativa habermasiana promove. Aqui, educadores e formadores são unicamente organizadores de informação, diálogos e acções em que deverão observar

todos os pontos de vista e todos os interesses a ele subjacentes, com razões a favor e contra.



### 3.3 Justificação, Universalismo e Sentido das Ideias Morais

Os princípios morais sobre os quais temos vindo tentado a ‘entender-nos’ impõem uma justificação, porque, e como refere Alte da Veiga, “a capacidade efectiva de pôr em questão implica o maior alargamento possível da consciência de estar no mundo”<sup>361</sup> e uma melhor possibilidade de discernimento entre alternativas possíveis. A justificação é um requisito que, aliás, julgamos estar contido no próprio sentido da

<sup>361</sup> Alte da Veiga, Manuel, *Filosofia da Educação e Aporias da Religião*, Universidade de Aveiro, Aveiro, 1985, p. 56

noção de ‘moral’. Primeiro, e reiterando o que dissemos noutra secção, porque a moral pressupõe um sistema de exigências recíprocas. Segundo, e como também já referimos, porque face à pluralidade de vozes e interpretações nos confrontamos hoje com diversas concepções de moral, que se contradizem. Partindo deste último pressuposto poderíamos dizer que uma moral que tende a aplicar cegamente, e sem fundamentar, as suas próprias concepções, isto é, que não respeite o Outro, que o não contemple ou inclua, que o não trate como igual, é parcial. Daí que a sua aplicabilidade a todos por igual seja arbitrária. Sendo coactivamente imposta ela apresenta-se como um sistema de normas que tem por meio o poder, independentemente da sua origem e representação. Poder-se-ia, eventualmente, colocar a questão da legitimidade desse poder se os indivíduos a ele submetidos o tivessem imposto a si próprios. E aqui o problema estaria, conseqüentemente, associado ao primeiro, o das exigências recíprocas. Trata-se, diz Tugendhat, “de algo que se pode chamar autonomia colectiva e que se distingue da autonomia de um colectivo pelo facto de se tratar da autonomia dos próprios indivíduos, mas dentro do colectivo: cada um é fonte e destinatário da norma”<sup>362</sup>, o que justifica a sua aplicação.

O que diferencia a justificação das normas coactivamente impostas do tipo de normas de uma autonomia colectiva ou da emancipação dos sujeitos é que enquanto os destinatários da primeira se obrigam a aceitá-las independentemente da sua vontade, os destinatários da segunda são também os sujeitos que, voluntariamente, as elaboram. Na primeira os

---

<sup>362</sup> Tugendhat, Ernest, *Problemas*, Editorial Gedisa, Barcelona, 2002, p. 112

modos de justificação não levam em conta as obrigações morais que temos para com o Outro; apenas o sentimento de pertença a um mesmo grupo social ou comunitário e/ou o que nos é útil. Este tipo de justificativo tende, portanto, à exclusão do Outro. Na segunda, a igualdade moral é um sistema de não discriminação, um sistema onde todos têm direitos iguais, o que determina a própria *emancipação* e implica a *universalidade* das normas. Portanto, para que as normas morais possam ser aceites por todos os indivíduos na situação em que vão ser aplicadas o princípio da universalidade tem de ser cumprido. Isto não significa, contudo, que os conteúdos morais ou normas destinadas à aplicação sejam, para sempre, fixadas, aspecto que tivemos oportunidade de expor detalhadamente ao abordarmos a perspectiva contextualista de moralidade. O que não deve mudar é a forma como ajuizamos moralmente, pois essa forma é universal; apenas os conteúdos concretos que assume esse juízo em cada situação podem variar. Se o que importa é a atitude do sujeito, o conteúdo concreto das acções que vai realizar sofrerá transformações em função das situações e contextos. Mas essas variações devem obedecer aos princípios que temos vindo a enunciar.

Em suma: se, de uma maneira melhor ou pior, as morais podem ser justificadas, também nos parece que uma justificação pode ser mais válida do que outra e ter diferente alcance. Não se trata apenas de justificar os conteúdos materiais que uma norma ou lei moral pode conter, mas de justificar o seu sentido à pessoa a quem essa norma se dirige, porque a sua aceitação e o seu agir prospectivo dependem do significado e sentido morais das razões apresentadas. O ponto de vista moral atinge-

se, portanto, através da razão. E aqui obrigamo-nos a citar novamente Alte da Veiga quando afirma que uma das virtudes do ‘adulto educado’ deve ser marcada pela consciência de “pretender ser e agir justificadamente”.<sup>363</sup>



Conclusão:

Parece-nos, então, que as questões directa ou indirectamente levantadas nas pequenas narrativas, porque confinadas às interpelações suscitadas nelas, e por elas, desejam tão somente ser entendidas como uma tomada de consciência dos educandos adultos relativamente a “todo e quaisquer princípios universais substantivos que é preciso adoptar como modelo permanente de todo o diálogo possível no futuro [;] e,

<sup>363</sup> Veiga, Manuel Alte da, *Filosofia da Educação e Aporias da Religião*, Universidade de Aveiro, Aveiro, 1985, p. 37

alternativamente, tomar também consciência das consequências necessárias à recusa destes princípios”.<sup>364</sup>

Assim, ao perspectivarmos a educação de adultos, não podemos esquecer que é quando os educandos (e educadores) respeitam as normas que devem presidir ao agir comunicativo que podemos afirmar que nos encontramos no interior da dimensão axiológica da educação, isto é, dentro daquela dimensão que outorga sentido aos diferentes papéis que a vertente científica representa no contexto da formação e da educação.

### Conclusões Finais

Começámos este nosso trabalho introduzindo o problema do desencontro entre dois pólos do conhecimento, que se antagonizaram: de um lado, a reunião de interesses e saberes, (que se constituem como a única ‘oferta’ de ‘educação’ para o adulto); de outro lado, os valores morais que aqueles mesmos interesses e saberes não só subalternizam,

---

<sup>364</sup> Guariglia, Osvaldo, *Moralidad, Ética Universalista y Sujeto Moral*, Buenos Aires, 1996, p. 163.

mas também desvirtuam por via de uma lógica avaliativa que a ambos se associa. Julgado pela eficácia imediata dos resultados da sua operacionalização, que alimenta e mobiliza essa lógica de avaliação, este ‘conhecimento’ mina subliminarmente uma dimensão axiológica e cultural que o conhecimento autêntico necessariamente comporta.

Acentuámos, igualmente, que não colocando nós em causa a legitimidade e mesmo a necessidade dos saberes especializados, o poder que se lhes atribui não garante o saber como totalidade que serve ao homem, não o reconhecendo, conseqüentemente, como verdadeiro conhecimento. A edificação do saber afastado de uma consciência moral foi-se construindo no proselitismo que observa o que é válido para os indivíduos somente o traduzível em meios que possam rentabilizar fins. Este padrão, que nos seus diferentes prismas vem apresentando fortes fragilidades e constitui já preocupação para muitos, está ainda fortemente implantado pelos interesses instrumentais a ele acoplados. No domínio da educação de adultos, e tomando como exemplo a educação formal e a não formal, se os adultos mostram hoje uma maior disponibilidade à diversidade das formas de viver, também é visível o acentuar-se da indiferença axiológica e do individualismo. Assim, ao esquecer-se a dimensão humana e global que a educação de adultos representa, estamos também a esquecer os objectivos da ética que qualquer tipo de educação comporta.

Neste sentido fomos à procura de explicações que configuram a conformação com este padrão ou estado de coisas, apresentando-o através de duas perspectivas que, diferentes na sua conceptualização,

convergem, no entanto, nas mesmas implicações que têm relativamente à praxis social.

A primeira perspectiva expusemo-la ao longo do *segundo capítulo*. Ela surge nos trabalhos de Max Weber para quem a incapacidade de alterar o pensamento e a acção, ao nível individual e social, é atribuída, num primeiro momento, à progressiva intelectualização, que o desenvolvimento da ciência mais acentuou; e num segundo momento, à institucionalização, no mundo de vida, de uma mentalidade económica que o rigor ascético do Protestantismo ‘transferiu’ para a profissão. Nestes dois momentos evolutivos rumo à modernização, evidenciámos o desequilíbrio progressivo entre duas formas de disciplinar a vida: uma ‘natural’, dada pelo carisma, que modifica as pessoas a ‘partir de dentro’; e uma outra, racionalizadora, que modifica as pessoas a ‘partir de fora’. E concluímos que, para Weber, foi o aumento de dominação deste processo externo de selecção que ofereceu as melhores oportunidades para que o desenvolvimento do tipo humano preponderante na sociedade moderna fosse o homem ajustado a medidas que apenas preconizam o material e racionalmente útil. Vimos que Weber atribuiu o incremento deste processo a vários elementos: a uma prática institucionalizada na empresa capitalista e no Estado burocrático; a uma organização do trabalho assente na eficiência e no rendimento; ao desenvolvimento do comércio social, etc.. Tendo em conta a heterogeneidade dos fenómenos sociais ali envolvidos (entre vários outros que tivemos oportunidade de explicitar no terceiro capítulo), constatámos haver neles os mesmos pontos de apoio:

legalização e legitimação. Efectivamente, eles não só se instituíram numa base jurídica ou legal (quer através do direito público quer através do direito privado), como também se impuseram através da legitimação de um sistema de base fundamentalmente económica. A par da legalização, é também esta legitimação que incrementa e implicitamente legitima um tipo de pensamento que envolve um grau de racionalidade crescente, o qual viria a ser prevalecente. Frisámos igualmente que, na perspectiva weberiana, se pode considerar uma acção ‘adequadamente’ racional, sem que isso pressuponha dizer algo sobre o seu carácter moral. No entanto e paradoxalmente, Weber não deixa de insistir na ideia de que a evolução do mundo ocidental se caracteriza, esmagadoramente, por um desenvolvimento da racionalidade orientada a fins à custa da sua correlativa, a orientada a valores, e à qual até o homem carismático se vergou. Em torno da primeira, gravitam a estrutura e organização das empresas privadas e da função pública, do comércio e da indústria, isto é, *os sectores empregadores*. Seria então natural que, uma vez difundida e valorizada esta prática, também este tipo de *interesses*, materiais e ideais, fossem moldando o que nos *saberes* parecia ser mais relevante: o seu valor instrumental. Neste sentido, e do ponto de vista de educação de adultos, a procura do saber pelos sujeitos da educação dá-se num quadro em que o interesse é o meio, transformado em motivação, que os mobiliza para o acto de aprender. Reconhecida a dependência do conhecimento (em sentido lato) da valorização hegemónica do empiricamente observável que os vários contextos (económicos, políticos, sociais) lhe atribuem, não

surpreende pois que, no que concerne ao saber, também o sujeito educativo adulto *separe interesse material e interesse prático-moral*.

Nesta secção, ao focalizarmo-nos na perspectiva weberiana de evolução da acção social humana, pretendemos salientar a dificuldade das escolhas quando estamos perante valores que na sua dimensão individual e institucional são geradores de profundas tensões e conflitos, sendo nossa convicção que uma educação de adultos pode contribuir para valorizar configurações que se afastam destes padrões.

No *terceiro capítulo*, a explicação que reitera a ideia da inexistência de uma axiologia na praxis humana foi dada pela análise crítica feita pelos teóricos que integram a segunda geração da escola de Frankfurt e que a interpretam pela implementação de um saber técnico, tornado instrumento, cujo paradigma passou a ser a base de todo o conhecimento. Se na interpretação weberiana, o saber, vinculado a interesses e desenvolvido no pressuposto de conflitos insuperáveis entre esferas de valores diferentes, determina um modo de agir, individual e colectivo, que não considera uma possível conciliação entre eles ou universalismo, ela não nega, contudo, um modelo de acção relativa a valores onde o essencial é adequar a conduta a um valor. Esta não é, porém, a perspectiva dos analistas frankfurtianos, que pretende demonstrar que o domínio intelectual e conceptual, acentuado pelo poder esclarecedor das Luzes, vinha já sendo adscrito há muito à condição humana. Dissemos que para eles, ao contrário de Weber, esta subjugação ao conhecimento técnico, especializado, remonta à época em que os elementos mágicos e míticos foram sendo substituídos por uma forma

racionalizadora de pensar o mundo. Teria então sido através do saber que o homem não só fora subjungando a natureza como arranjava meios que permanentemente lhe permitiram conhecer cada vez mais, validando, pela confiança absoluta nesta forma de prosperar, a erradicação de considerações axiológicas. E teria sido isto, segundo aqueles teóricos, que possibilitara a substituição de um saber potencialmente totalizante e esclarecido por um saber manipulador.

E esta passaria a ser também a lógica de pensar a realidade social. No entender daqueles críticos, o saber que se afirma numa inteligência para a qual não chega o domínio da natureza, e se estende para dominar os outros homens, gera consciências amorfas e adaptativas e converte-se *num saber sem sentido*. Daí a resistência por eles evidenciada a este tipo de conhecimento. De acordo com esta perspectiva, o saber (ou mesmo saberes) não tem servido ao agente humano como instrumento que lhe permita fazer face, positivamente, às hostilidades dos diferentes momentos históricos. Não lhe permitiu, por exemplo, evitar as duas últimas grandes guerras. Bem pelo contrário, a acumulação do saber foi ali posta à disposição da forma mais negativa e aviltante. No limite, ao aumento dos saberes corresponde, em proporção inversa, uma diminuição do conhecimento autêntico.

O ponto de vista exposto nesta secção, mais do que prevenir o galopar da dominação de um processo externo sobre um processo interno de selecção que pode ser observado na alienação em que vivem os homens, constata-o pela ausência de uma comunidade de julgamento que consiga fazer-se ouvir. As próprias comunidades científica e educativa, ao

agirem de acordo com os valores predominantes do contexto social em que se inserem, sancionam as normas generalizadas que moldam os comportamentos dos indivíduos na sociedade. Apesar do pessimismo diagnosticado, um caminho possível nesta perspectiva foi dado pela sugestão de que o que pode conduzir à proibidade são processos que exigem a criticidade, e um sentido de aproximação ao Outro mediado por valores.

O ponto de viragem relativamente às explicações weberiana e frankfurtiana quanto ao processo que envolve o pensamento e o agir do homem moderno foi dado a partir do *quarto capítulo* e apresentado à luz da reflexão habermasiana sobre este mesmo processo. A visão que dele tem Jürgen Habermas veio contrariar as duas perspectivas apresentadas, que encaram o saber sob uma forma de acção cuja aplicação no domínio do social mais terá contribuído para a progressiva desumanização da sociedade. Ao re-reconstruir este processo, Habermas introduz as noções de ‘mundo de vida’ e ‘sistema’, reconduzindo-nos nas incompletas explicações weberianas e dos teóricos críticos frankfurtianos. Assim, quando o raciocínio humano orienta o seu modo de acção por um princípio estratégico ele não questiona ‘para quê’ nem ‘a quem serve’; não pergunta se beneficia apenas alguns, esquecendo outros. É este tipo de raciocínio voltado para um agir pragmático que, para Habermas, é responsável pelo sistema social e pelas injustiças que cria. E foi ele que submeteu todos os aspectos da vida pessoal e social àquela mesma forma de acção sem questionar as suas implicações.

Dissemos nesta parte do trabalho que, quer nas explicações weberianas quer nas frankfurtianas, tanto as estruturas como os critérios de probidade se foram construindo no interior de condições externas que coagiram os indivíduos a relacionar ‘desenvolvimento’ com aumento do saber objectivado em afirmações de verdadeiro ou falso. Daí acreditarmos que a construção de um processo interno de selecção pode fornecer melhores oportunidades para a autonomia dos indivíduos.

Foi neste sentido que no *quinto capítulo* começámos por expor a posição de Habermas relativamente ao critério do ‘útil’. Reconhecendo embora que este critério ‘inspira’ fortemente o interesse que impulsiona a acção humana, ele não serve, para Habermas, nem como única explicação para o ‘desencanto’ do mundo (como afirma Weber) nem como critério ‘unilateral’ de acção individual e social (como acreditam os teóricos de Frankfurt). Para reforçar esta ideia, introduzimos uma noção de moralidade contextualista que, lidando com conflitos de valor, demonstra como em determinadas situações ou contextos é exigível decidir o que é efectivamente valioso, obrigando a formas criteriosas e conscientes de selecção. Esta só pode dar-se se os indivíduos possuírem um conjunto de conhecimentos práticos que permita fazê-la, o que significa que os princípios morais são ‘disposições’ que podem ser aprendidas e interiorizadas e que, por isso, também os educandos adultos as podem aprender e interiorizar.

Antecipando a perspectiva moral habermasiana, referimo-nos a um tipo de raciocínio prático, cujo agir se sustém num princípio ético.

Sendo baseado em valores ele apresenta, contudo, para Habermas, uma debilidade fracturante: é que, manifestando-se, embora, na pergunta vital que o indivíduo faz a si mesmo ‘como devo agir?’, ele ainda se auto-questiona dentro do contexto de concretização do *seu* próprio projecto de vida, isto é, do projecto de vida de *um* só sujeito. O exemplo de que nos servimos, dado por Habermas, foi o da escolha de uma profissão. Havendo aqui, manifestamente, o apelo a valores, eles não são, no entanto, questionados. Mais: estes impõem-se, porque eles próprios radicam no mundo social *deste* sujeito e, nessa medida, o seu raciocínio prático é utilizado para reproduzir esse mesmo mundo.

Também na educação de adultos, a percepção que o adulto tem acerca do conhecimento é caracterizada por uma visão unilateral e externa pelo que, ao perspectivar isoladamente a educação, da qual é também sujeito, ele não consegue aperceber-se da existência de outras soluções nem da sua capacidade para as construir. Em vez de transformar, vai mantendo a educação de adultos numa estreita relação com o contexto em que o conhecimento é gerado, numa interacção perpetuadora. O que se pretende é introduzir, neste nível educativo, práticas que contrariem esta tendência aproximando, por exemplo, o adulto das camadas mais jovens e de outras pessoas oriundas de espaços culturais diversos, proporcionando uma discussão intergeracional e intercultural.

Por isso afirmámos, no *sexto capítulo*, a importância e necessidade, do ponto de vista pedagógico, para o auto-questionamento e reflexão crítica como orientadores axiológicos contra

uma forma de pensamento permeável à lógica plural e colonizadora da modernidade. E concluímos, pelas múltiplas concepções abordadas, que perfilando-se já no pensamento crítico um eixo referencial centralizador, ele é ainda dependente das experiências e conflitos internos pessoais acrescentando apenas e por isso, sensibilidades ‘parciais’ às estruturas da consciência. Sendo a reflexão crítica fundamental, na teoria de Jurgen Habermas ela é só parte do processo que constrói a autonomia dos sujeitos, porque o tipo de interesse constitutivo do saber que se constitui como explicação soberana para o interesse preponderante, está ainda associado à dominação. É necessário questioná-lo e substituí-lo por um interesse verdadeiramente emancipador. Do ponto de vista pedagógico, isto exige que os educandos adultos interajam e partilhem um conjunto de normas, valores e regras fundamentais que guiam e enquadram a interpretação que os educandos fazem de si mesmos e do mundo à sua volta, dando-lhes uma perspectiva do que ‘é’ e do que ‘deve ser’.

E dissemos que só perante conflitos de valor envolvendo, simultaneamente, aspectos interpessoais e comunitários ou sociais é que, na interacção com outros sujeitos, se pode colocar a pergunta do que é, então, moralmente correcto. Dizendo de outro modo: somente quando um sujeito capaz de conhecimento e acção se auto-questiona e que, ao reflectir criticamente, questiona também os valores do mundo em que se insere (em que o acto individual é apenas um dos seus componentes), é que podemos afirmar estar perante um novo princípio, o princípio moral.

Foi esta abertura à construção do ‘homem educado’ que nos permitiu salientar o papel relevante que a educação de adultos pode desempenhar na transformação das práticas sociais (pelas condições particulares que nela encontra, aqui reiteradas): o educando adulto possui um desenvolvimento e maturidade que só a idade permite alcançar, colocando as vivências passadas no centro de uma reflexão que lhe permitirá alterar o futuro; detém uma experiência de vida que lhe permite cotejar as suas experiências com as dos outros; na qualidade de agente e sujeito social, seja ele qual for – do mundo do trabalho, da família, como cidadão – ele é capaz de reconhecer, ainda que por vezes de modo incipiente, o valor da humanidade. Daí que, quando, por via dos seus interesses mais imediatos os adultos procuram, por exemplo, formação seja de que tipo for na busca de melhoria de vida, ela se deva centrar na necessidade de se procurar consagrar no espaço dessa formação, uma simbiose entre a conceptualização científica/ operacionalização técnica ou tecnológica e uma visão mais alargada do mundo e do agir humano, por via de um aperfeiçoamento do conjunto de capacidades constitutivas da humanidade do homem. Por outras palavras: deve passar do processo da *ainda* formação para um processo *já* educativo.

Afirmámos que, em nosso entender, isto se torna viável através de uma actividade possibilitada e estimulada pelo modo narrativo que coloca no centro da dimensão axiológica da educação de adultos a própria racionalidade comunicativa. Entendendo as histórias ou narrativas breves não como relatos fictícios, mas como relatos que na

ficção projectam realidades que vivenciamos no quotidiano, os acontecimentos que nelas se espelham podem então também ser verdadeiros ou, pelo menos, ilustrativos.

É por estarmos convictos de que as histórias são virtualmente potenciadoras de discussões, argumentos e consensos em termos axiológicos que julgamos que elas podem contribuir, ainda que de forma modesta, para que o ponto de vista moral, baseado na racionalidade comunicativa habermasiana, seja inserido numa determinada prática dos educandos adultos. E esta, uma vez incorporada na vida social, pode passar a ser vivida como ética.