

PENSANDO A ESCOLA E O CURRÍCULO À LUZ DA TEORIA DE J. HABERMAS*

Elizabeth Fernandes de Macedo¹

Introdução

Acoplar a proposta sociológica de J. Habermas, pensador alemão ligado à Escola de Frankfurt, às discussões sobre escola e currículo tem apontado para muitos caminhos possíveis e que nos parecem promissores. Hoje, já não são tão poucos os textos que buscam integrar o pensamento de Habermas à educação, no entanto a maioria destes trabalhos (Ewert, 1991; Giroux, 1983; Grundy, 1987; Manem, 1977) tem partido de suas primeiras formulações acerca da relação entre conhecimento e interesse. Tal estudo (1987a e 1987b) é, sem dúvida, o mais conhecido do autor no Brasil e encontra-se na base de seu pensamento. No entanto, após ter sofrido inúmeras críticas por ter tentado fundamentar a idéia de emancipação em nível epistemológico, o autor buscou ultrapassar os conceitos básicos de reflexão e auto-reflexão presentes neste primeiro trabalho, passando a operar com a comunicação como categoria capaz de levar à emancipação. (Habermas, 1990b)

A revisão da literatura americana sobre o assunto, realizada por Ewert (1991), aponta um razoável número de estudos que acoplam a Teoria da Ação Comunicativa, trabalho a que Habermas (1990a e 1990b) tem se dedicado mais recentemente, às questões da educação. A grande maioria destes textos, no entanto, atua na perspectiva de compreender como a linguagem utilizada nas escolas tende a funcionar como um instrumento de dominação e de imposição de um discurso hegemônico, dificultando a tematização das categorias pedagógicas com as quais os professores lidam em seu

* Texto apresentado ao Professor Antônio Flávio Moreira como trabalho final do curso Teoria do Conhecimento e Currículo.

** Professora da Pós-graduação em Educação da Universidade Católica de Petrópolis. Doutoranda em História da Educação da UNICAMP.

dia-a-dia. No Brasil, Habermas tem sido trabalhado nos últimos anos com maior intensidade na área educacional. Contam-se grupos de estudos que atuam buscando clarificar o potencial pedagógico da Escola de Frankfurt (Universidade Federal de São Carlos), assim como estudos sobre Educação e Trabalho que começam a introduzir o pensamento habermasiano (Universidade Federal do Rio de Janeiro). O número de trabalhos acadêmicos, sejam publicações em periódicos e coletâneas de estudos (Domingues, 1986; Markert, 1986 e 1992), sejam teses de doutoramento (Mazzi, 1992), também sofreu um incremento a partir da segunda metade dos anos 80.

Neste texto objetiva-se discutir, introdutoriamente, o pensamento de Habermas buscando assinalar possibilidades de se construir um currículo emancipatório dentro da instituição escola, tal como ela se apresenta hoje.

Ação Comunicativa e Agir Estratégico

Ao trabalhar o conceito de ação comunicativa, Habermas (1990b) introduz um novo componente na busca do conhecimento verdadeiro, capaz de levar à emancipação. Aprimorando e, em certa medida, ultrapassando o conceito de auto-reflexão, esboçado em *Conhecimento e Interesse*¹ (1987b), o autor propõe uma teoria onde a linguagem assume papel de grande relevância, na busca da emancipação.

A teoria da ação comunicativa tem sua expressão na linguagem e sua base na ética. Trata-se de uma tentativa de compreender as condições universais de produção de enunciados que visem ao entendimento, uma vez que todas as normas de ação social são entendidas como derivadas do agir voltado para o entendimento. No entanto, para que haja comunicação é necessário que seja criada uma intersubjetividade tal entre os interlocutores que sirva de cenário, onde os conteúdos serão transmitidos e compreendidos. A participação num ato de fala, através do qual são tematizadas as questões relevantes, pressupõe, portanto, que os interlocutores sejam competentes na utilização da linguagem.

¹ Optou-se por não trabalhar com esse texto uma vez que ele já é bastante conhecido no Brasil.

Toma-se fundamental, neste momento, definir o que o autor denomina ato de fala, de modo a diferenciá-lo das atividades não-lingüísticas. As ações linguísticas, para Habermas (1990b), caracterizam-se por sua feição reflexiva, ou seja, elas podem se interpretar a si mesmas, visto que possuem estrutura auto-referencial. Cumpre ressaltar que o sentido deste ato de fala, em seu caráter performativo, somente pode ser captado por um interlocutor que se coloque na perspectiva de segunda pessoa, ou seja, por aquele que adote a postura de participante do ato lingüístico. Assim, os atos de fala, além de assumirem um caráter reflexivo, visam a fins que somente podem ser atingidos através da cooperação, diferenciando-se dos atos não-lingüísticos que pressupõem uma intervenção causal no mundo objetivo orientada para um fim. A idéia de cooperação traz embutida um outro conceito fundamental para o pensamento de Habermas (1990b) — o entendimento que busca o consenso entre os falantes. O autor propõe que a idéia de entendimento encontra-se presente no interior do meio lingüístico, advogando que, embora tanto as atividades lingüísticas, quanto as não-lingüísticas encarnem conteúdos proposicionais, o modo de empregar o saber condiciona o sentido da racionalidade. Ao ser utilizado em ações teleológicas, o saber proposicional relaciona-se à racionalidade orientada por fins, enquanto no uso comunicativo a racionalidade orientada para o entendimento assume posição de relevo. Nota-se, neste ponto, que o conceito de racionalidade do autor (1990b) "não tem tanto a ver com a posse do saber, mas com o modo como os sujeitos capazes de falar e agir empregam o saber (p.69).

A eficiência da racionalidade de processos comunicativos não pode ser medida da mesma forma que a racionalidade orientada para um fim, cuja eficiência se estabelece de forma causal e em relação ao mundo físico. A racionalidade dos processos de entendimento é medida pelo conjunto de condições de validade exigidas para atos de fala, por pretensões de validez, que se manifestam através dos atos de fala, e por razões para o resgate discursivo dessas pretensões (Habermas 1990b, p.70).

A linguagem pode, pois, ser utilizada tanto como meio de transmissão de informações — agir estratégico — quanto como meio de integração social — agir comunicativo. Neste último caso as ações são coordenadas pela força consensual do entendimento presente na própria linguagem.

Assim, em cada situação de fala existem quatro pretensões de validade que explicitam

o consenso entre os falantes: (a) a compreensibilidade do conteúdo transmitido; (b) a veracidade dos interlocutores; (c) a veracidade dos conteúdos proposicionais; e (d) a validade das razões pelas quais o locutor pratica o ato lingüístico. Enquanto as duas primeiras expectativas podem ser resolvidas no próprio contexto da interação, as duas últimas somente podem ser resolvidas através de sua problematização em um discurso, onde ao invés de trocarem informações, os falantes buscam argumentos cogentes capazes de sustentar suas pretensões de validade. Nesta perspectiva, a veracidade dos conteúdos é atingida se o discurso levar a um consenso sobre si.

Pode-se observar que o conceito de verdade expresso por Habermas (1990b) não se refere à adequação do sistema teórico discursivo à realidade, mas ao consenso criado entre os falantes acerca da veracidade das questões problematizadas. A partir desse consenso, estabelecido através da ação comunicativa, Habermas pressupõe que ocorra a universalização dos interesses que guiam o conhecimento. No entanto, para que o conhecimento possa ser encarado como emancipatório, torna-se necessário que se garantam as condições de estabelecimento da verdade consensual, que, entretanto, só pode ser alcançada se se acreditar na possibilidade de um processo de discussão no qual os participantes atuem livres de coerções.

Toma-se, então, necessário buscar clarificar como o autor visualiza a possibilidade de um processo de interação, mediado pela linguagem, onde os participantes atuem livres das coerções naturais e/ou intrapsíquicas. Habermas (1990b) cria o conceito de situação de fala ideal, onde os participantes são automaticamente verdadeiros. Embora tal situação seja definida como ideal e empiricamente impossível de ser atingida, não se trata de uma situação arbitrária, visto que é pressuposta como real em cada discurso onde uma questão é tematizada. Neste quadro, a verdade é determinada a partir de argumentações capazes de convencer, sobre um dado ponto de vista, os demais participantes da interação. A verdade consensual assim obtida será tanto mais estável quanto maior o número de participantes que interagem na busca de seu atingimento. Certos consensos, que constituem o conhecimento senso comum, têm uma extraordinária estabilidade, visto que são estabelecidos em uma discussão onde o número de participantes admitidos a opinar é geralmente muito grande. Pressupõe-se, desta forma, que o número de sujeitos submetidos à coerção possa ser estatisticamente irrelevante, em função do elevado número de participantes não submetidos a processos coercitivos.

Além destes consensos que constituem o conhecimento senso comum, os consensos factuais, sobre os quais se apóia o empiricismo, possuem também grande estabilidade uma vez que são estabelecidos com base no controle do ambiente, onde o conhecimento se constitui ligado, primordialmente, ao interesse técnico. Habermas trabalha com os conceitos de verdade trivial e fato trivial para se referir a consensos que se fundamentam em situações factualmente observáveis, obtidos através de uma discussão onde não tenham sido utilizadas argumentações muito elaboradas (Rocha, 1990, p. 194).

No entanto, no que se refere aos consensos de menor estabilidade, estabelecidos entre um número menor de participantes e/ou que não digam respeito a fatos triviais, como se pode determinar que o consenso tenha sido alcançado com participantes livres de processos de coerção? Habermas (1990a e 1990b) propõe que apenas os participantes da situação de discussão podem reconhecer que o consenso verdadeiro foi obtido, quando, consensualmente, concordarem que todas as controvérsias sobre a liberdade de aceitação ou recusa de argumentos foram resolvidas.

Com essa proposta, a teoria crítica de Habermas parece chegar a um relativismo absoluto, que poderia, inclusive, levar ao estabelecimento de diferentes verdades, em função da criação de grupos intersubjetivos diversos. Tal afirmativa encontra, entretanto, duas objeções no pensamento de Habermas: a primeira delas refere-se ao caráter dinâmico de seu consenso, pois a teoria consensual da verdade, ao mesmo tempo em que propõe a inexistência de uma verdade neutra, assume que a verdade é contextual; a segunda diz respeito ao caráter de unicidade da razão para Habermas (1987a, 1987b).

A unicidade da razão é trabalhada pelo autor a partir da unicidade factual da história. Assim, segundo Rocha (1990) uma história é um elemento integrador do plano da experiência sensorial (observação) com o plano da experiência comunicacional (compreensão) e se constitui, para conservar a nomenclatura de Habermas, de descrições — asserções que fazem um liame entre observações — e de narrativas — asserções que dão a compreensão de uma sucessão de declarações (p.192).

Retorna-se, assim, ao conceito de consenso suficientemente amplo para a garantia da irrelevância de sujeitos atuando em situação coercitiva. Desta vez, tal amplitude é garantida pelo desenvolvimento da história.

No entanto, para participar de um ato de fala voltado para o consenso é necessário que os interlocutores dominem a linguagem na qual as informações serão problematizadas. Surge, assim; a questão da legitimação do conhecimento científico. Conforme já analisado, as descrições do mundo em nível senso comum possuem elevado grau de estabilidade devido à participação no consenso de um grande número de interlocutores, além de, via de regra, se referirem a fatos triviais. No entanto, em nível científico, os argumentos são frequentemente mais complexos e o consenso é normalmente atingido pela seleção de uma dentre várias outras explicações possíveis. O consenso será supostamente verdadeiro a partir do julgamento de determinadas pessoas que se constituem, em dado momento histórico, como juizes privilegiados da verdade científica. Tais pessoas são aquelas que dominam a linguagem na qual o assunto é problematizado. Considerando relevante o caráter histórico do conhecimento, observa-se que tais grupos são constituídos a partir de certo consenso da sociedade, ou pelo menos da sociedade culta, acerca da sua função de especialistas, o que lhes permite opinar sobre a adequação ou não de determinado modelo de explicação dos fenômenos.

Trabalhou-se até o momento supondo que a obtenção do consenso verdadeiro era possível pela problematização das questões relevantes e assumiu-se que as "verdades" presentes no mundo vivido cotidiano de cada um fossem geradas por um consenso de grande estabilidade. Entretanto, Habermas (1987c) chama a atenção para o fato de que a sociedade capitalista moderna, na maioria das vezes, dificulta a problematização das questões através do dogmatismo e, conseqüentemente, inviabiliza a obtenção da verdade consensual assumindo a postura positivista. O mecanismo mais evidente para tal manipulação é o que Marx denominou ideologia — mecanismo que impede a tematização de questões relevantes. Habermas (1987c), estudando as sociedades de capitalismo tardio, descreve o funcionamento da ideologia tecnocrática a partir de sua teoria.

Para o autor (1987c), a tematização de questões relevantes é impedida pela transformação das decisões políticas em técnicas. Subsumindo todas as dimensões da atividade humana à atividade com relação a fins, cria-se um fórum técnico de discussão de todas as questões postas no mundo vivido. Como as regras do discurso técnico não são dominadas por todos os cidadãos, aqueles que não são capazes de utilizar a linguagem técnica privilegiada são aliados do processo de comunicação.

Estabelece-se, assim, um nível de dominação bem mais discreto do que aqueles com os quais trabalhou Marx, levando a um processo de despolitização das massas e a uma colonização do mundo vivido pela racionalidade técnica.

No trabalho de recuperação da dimensão comunicativa das sociedades é que assumem relevo os processos de aprendizagem, levados a cabo nas instituições colonizadas da própria sociedade. Passar-se-á a discutir esta questão apenas no que diz respeito à instituição escola, priorizando-se a categoria currículo.

Pensando a Escola e o Currículo

Buscar construir uma proposta curricular e pedagógica a partir da teoria de Habermas envolve, inicialmente, uma série de questionamentos acerca de como se organiza a escola hoje, de modo a que se possa compreender as relações entre o conhecimento, transformado socialmente em saber escolar, e a teoria habermasiana. Rocha (1990) trata rapidamente da questão educacional ao estudar a epistemologia crítica de Habermas. O autor ressalta que o processo educacional se estabelece, inicialmente, em situação de desigualdade. Esta desigualdade provém do maior domínio do professor do consenso já estabelecido socialmente (na maioria das vezes acerca de fatos triviais) e das regras para o uso da linguagem. Assim, a definição do que vem a ser o conhecimento escolar é realizada pelo professor a partir de consensos estabelecidos socialmente. A problematização de tais consensos pelos alunos requer que eles participem, anteriormente, destes consensos já produzidos. Ou seja, o consenso estabelecido deve ser tomado como verdadeiro de modo a que se possam produzir argumentos para questioná-lo—trata-se da situação de fala ideal, antecipada em cada discurso.

O foco central da problemática educacional irá surgir pela dificuldade de tematização dos consensos triviais que se estabelece, tanto pelo caráter empiricista e positivista de verdade, que transforma os consensos estabelecidos socialmente por toda gente em convicções arraigadas e fundamentadas na realidade objetiva; quanto pela dificuldade de problematização do mundo vivido, a menos que se assuma uma atitude de suspeita crítica.

A dogmatização do conhecimento, estabelecida tanto pelo empiricismo quanto pelo positivismo que assumem a existência de uma verdade factual, encontrou uma boa formulação a partir da redução de todas as dimensões da ação humana à ação instrumental, ligada ao interesse técnico. O conhecimento técnico segue regras estabelecidas pelo mundo físico e, em conseqüência, a verificação de sua veracidade se processa através de sua adequação à explicação do mundo físico. Com isto, os consensos aí estabelecidos não admitem argumentações muito elaboradas e possuem um alto grau de estabilidade, dificultando sua problematização. Outro fator relevante na análise da questão diz respeito à linguagem utilizada na construção das argumentações. Uma vez que a discussão se estabelece cientificamente, a problematização passa a exigir dos falantes competência lingüística específica dentro do jargão científico, o que contribui para alijar da discussão boa parte das pessoas nela interessadas. No campo curricular, tal situação se fez patente nas posturas tecnicistas, onde se propunha que a elaboração curricular exigia competências em psicologia, estatística, medidas, princípios de avaliação de programas, entre outras. Cada uma destas áreas constituía-se como um campo específico e o professor leigo no conhecimento produzido em cada um deles e incompetente para problematizar as questões surgidas, utilizando a linguagem legitimada pelo poder — foi alijado do processo de discussão do seu fazer diário.

Estas elaborações dão conta da existência de um conhecimento que, além de objetivo, configura-se como neutro e desinteressado, uma vez que corresponde à verdade ditada pelas regras técnicas. O desmistificar este pensamento exige um esforço no sentido de buscar reconstruir criticamente as situações que levaram à gênese de tal postura.

De outro lado, surgem posturas curriculares fundamentadas na filosofia da *práxis*. Segundo Habermas (1990c), esta também se configura como uma proposta redutora na medida em que elege a categoria trabalho, identificando-a com a consciência e estabelecendo que apenas nas relações de trabalho podem ser realizados os potenciais da racionalidade contidos na história. Desta forma, Habermas (1990b e 1990c) procura mostrar que uma dimensão da racionalidade, fundamental nas sociedades modernas, que não segue as normas de acumulação técnica do saber — a racionalização do mundo da vida — permanece, na filosofia da *práxis*, alijada do processo de interpretação do social. Cumpre ressaltar que o autor não propõe que se desconsidere

a categoria trabalho como importante constituinte do social, apenas busca desconstruir a identidade, que Marx localizava no trabalho, entre ação instrumental e ação comunicativa.

O cerne da crítica de Habermas à postura marxiana encontra-se ligado à falta de desenvolvimento da categoria trabalho por este último, o que levou ao risco da subsunção da razão comunicativa à razão instrumental, se não claramente expresso pelo autor, certamente presente em apropriações do conceito de trabalho posteriormente feitas pela área educacional.

Outro ponto importante na discussão da problemática curricular diz respeito à dificuldade de problematização do mundo vivido. Habermas (1980) define o mundo vivido como o universo não tematizável que se encontra presente em cada situação na qual falantes se movimentam. É como se fosse o cenário no qual ações de fala são produzidas. Em termos educacionais poder-se-ia admitir que existem, subjacentes ao conceito de conhecimento presente em cada organização curricular, universos de valores e crenças tanto dos professores e dos alunos, quanto da sociedade na qual está inserida a escola. O conceito de currículo oculto utilizado por Apple (1989) parece se referir ao mundo vivido desses atores curriculares.

Poder-se-ia acreditar que o caráter dogmático que tem assumido o processo pedagógico — que não apenas parte da desigualdade existente entre os falantes (professores, alunos e sociedade) no início do discurso didático, mas aposta nela e não a problematiza—necessita para se diluir, de um esforço no sentido da tematização de questões relevantes que se colocam na prática diária. O caminho para tal tematização aponta para o papel da escola, enquanto instituição social, no questionamento de posturas dogmatically assumidas e na instrumentalização daqueles que atuam em seu interior na linguagem na qual as argumentações são, normalmente, produzidas.

Assume, então, relevo a relação conteúdo-forma, uma vez que o processo de dissolução da visão ingênua se relaciona aos dois pólos do binômio. Habermas (1987d) acredita que a emancipação através do conhecimento só é possível se a atitude em relação ao saber for sempre de suspeita crítica, sendo tal suspeita levada a cabo através de uma postura dialética. E é também dialeticamente que se deve, a partir do autor, buscar dimensionar a relação conteúdo-forma. A definição de Oliveira e

Duarte (1987) parece estabelecer de forma clara este nexos:

Na relação conteúdo-forma, o conteúdo é o pólo determinante, mas essa determinação não é absoluta. A forma mantém uma autonomia relativa. Na medida em que essa autonomia relativa não é percebida, a forma que vem sendo dada àquele conteúdo, e que poderia estar servindo a determinados interesses diferentes daqueles que se proclama, acaba refreando o desenvolvimento do conteúdo, sendo este apresentado (sem se ter consciência disso) como algo estático, já acabado (p.33).

A definição de dialético a partir da teoria crítica (Markert, 1992) pressupõe algumas considerações acerca de como é trabalhado o conceito de conhecimento e de como é organizado o saber escolar. Saviani (1991), por exemplo, propõe a tematização da realidade do aluno a partir do método dialético, no entanto, ao defender a existência de disciplinas estanques e atacar a interdisciplinaridade (1987) parece contradizer-se. O método dialético pressupõe a apreensão sintética do conhecimento, inviável na medida em que não forem superadas as barreiras entre as diversas disciplinas que aprisionam o conhecimento científico. A abordagem proposta por Saviani (1991) privilegia, embora não explicitamente, uma visão analítica dos fenômenos. Ou seja, a prática social problematizada será encarada sob diversos ângulos de modo a que possa ser compreendida em sua plenitude. A "síntese" assim construída assume um caráter de integração de diferentes ciências no exame do mesmo objeto. Markert (1992) salienta a partir de Negt que:

prática educacional não significa construir um esquema dogmático de ser-consciência como ponto de partida analítica de processos educacionais. Ele (Negt) pane da experiência concreta do tempo, que não mais existe na consciência do homem, uma conexão entre o sentido da estrutura econômica e da situação de vida de cada um. Isto significa para a ciência a necessidade de reconstruir uma teoria social, incluindo os conhecimentos empíricos e científicos sobre a experiência humana, ao mesmo tempo, fazer das experiências concretas intrinsecamente contraditórias dos indivíduos a base concreta dos processos de aprendizagem (p.17 e 18).

O caráter emancipatório do conhecimento para Habermas, além de envolver a questão

do método passa, então, necessariamente a se relacionar à organização curricular, na medida em que pressupõe a inexistência de disciplinas estanques e aponta para a necessidade de uma perspectiva interdisciplinar para a educação. Para o autor (citado por Siebenechler, 1989), a única forma de superação dos limites que se auto-impõem os diversos cientistas das diferentes áreas é o caminho da suspeita crítica, pois uma vez que se especializa o conhecimento, passa-se a formar o homem sem capacidade de problematizar as fronteiras dentro das quais está situada a "sua ciência" e, com isso, sem a responsabilidade ética pela utilização dos conteúdos que domina.

O caminho, portanto, para a construção curricular baseada na teoria de Habermas aponta para a interdisciplinaridade, onde, através de uma cooperação entre as diversas ciências, se possa retomar a unidade e a universalidade tanto do mundo objetivo quanto social e estético. Merece, ainda, destaque a necessária relação que deve ser estabelecida entre a escola (o saber escolar), a estrutura econômica e a situação de vida dos participantes do sistema educacional.

Mas que Características Teria um Projeto Interdisciplinar Baseado na Teoria de Habermas?

Inicialmente, cumpre ressaltar que a proposta interdisciplinar de Habermas não se relaciona exclusivamente à escola e ao currículo. O autor busca localizar a filosofia como instância de reflexão crítica sobre o mundo social e, então, propõe que tal reflexão somente se pode fazer ao se dissolverem os entraves relacionados à especialização. A apropriação do conceito e das reflexões para a área educacional parece, no entanto, legítima visto que se trata de uma atividade social como tantas outras trabalhadas pelo autor. Ressalte-se, apenas, que a redução operada no escopo da análise não significa que se considere desnecessária, para o estudo do campo educacional, a compreensão das relações sociais que se estabelecem historicamente, mas apenas que tais dimensões serão tomadas como dadas nos aspectos relacionados à educação.

Uma primeira questão que merece ser tratada ao se definir a interdisciplinaridade habermasiana no campo da educação é a unicidade do social, que deve ser estudado como um todo. Assim, as diferentes dimensões da vida dos atores do processo educacional devem-se integrar na escola; ou seja, o saber e o trabalho escolar

precisam relacionar os mundos do trabalho (e das relações sociais por ele produzidas), cultural, político, visando a integrar a singularidade da ação pedagógica à totalidade da vida social.

Tratado o componente metodologia e assinalado o escopo das dimensões da vida social que deve ser objeto de atenção em um projeto de escola orientada para a emancipação, resta, ainda, definir que tipos de conhecimentos devem compor o saber escolar. Se se considera todo o conhecimento interessado, como faz Habermas (1987a), coloca-se a questão fundamental: como imaginar que o conhecimento, transformado em saber escolar, possa refletir o mundo social dos participantes do processo e não os interesses que condicionam e constituem o conhecimento ou, mais profundamente, os mecanismos socialmente criados para a dominação de um grupo hegemônico sobre outros?

A resposta que parece surgir de Habermas (1990b) aponta para a ação comunicativa e para a suspeita crítica. Cumpre, entretanto, esclarecer a distinção que o autor estabelece entre objetividade e neutralidade do conhecimento. O conhecimento, embora sempre interessado, possui um núcleo de objetividade garantido pelos consensos estabelecidos pelo grande número de participantes do processo social. Existiria, assim, um conhecimento objetivo da sociedade. No entanto, a atitude de suspeita crítica em relação a tal conhecimento deve ser sempre estimulada, tanto na escola, quanto em todas as demais situações sociais. O ponto que emerge de tal postura conduz, entretanto, à necessidade do domínio dos consensos e da linguagem na qual estão estabelecidos para sua posterior problematização.

Assim, os conteúdos aceitos socialmente como conhecimento objetivo devem ser objeto do processo educativo, no entanto a postura a ser assumida frente a eles deve ser de buscar descobrir quais os interesses que os condicionam e quais os processos sociais que os legitimaram.

E tal postura, conforme já tratado, pressupõe a abolição das fronteiras entre as diversas ciências. Ou seja, é como se o conhecer fosse apropriar-se dos consensos estabelecidos, problematizando-os e galgando novos consensos. Nesse processo, dissolver-se-iam as ilusões de objetividade/neutralidade tal como postuladas pelo positivismo, constituindo-se o "conhecer" como um processo emancipatório.

Referências Bibliográficas

DOMINGUES, J.L. Interesses humanos e paradigmas curriculares. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.67, n.156, p.351-366, maio/ago.1986.

EWERT, Gerry D. Habermas and education: a comprehensive overview of the influence of Habermas in educational literature. *Review of Educational Research*, v.61, n.3, p.345-378, 1991.

GIROUX, Henry. *Teoria da resistência em educação: para além das teorias da reprodução*. Petrópolis: Vozes, 1986.

GRUNDY, Shirley. *Curriculum: product or praxis?* London: Falmer Press, 1987.

HABERMAS, Jürgen. *A crise de legitimação do capitalismo tardio*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1980.

_____. *Técnica e ciência como ideologia*. Lisboa: Ed. 70, 1987a. cap.:
Conhecimento e interesse.

_____. *Conhecimento e interesse*. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1987b.

_____. *Técnica e ciência como ideologia*. Lisboa: Edições 70, 1987c.

_____. *Dialética e hermenêutica*. Porto Alegre: LPM, 1987d.

_____. *Para a reconstrução do materialismo histórico*. São Paulo: Brasiliense, 1990a.

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

_____. *O discurso filosófico da modernidade*. Lisboa: Pub. Dom Quixote, 1990c.

MANEN, Max van. Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, v.6, n.3, p.205-228, 1977.

MARKERT, Werner. Ciência da educação entre modernidade e pós-modernismo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.67, n.156, p.306-319, maio/ago.1986.

_____. *A contribuição da teoria crítica para uma teoria educacional dialética*. Trabalho apresentado na XV Reunião Anual da ANPED, Caxambú, 1992.

MAZZI, Angela P.R. *Razão comunicativa e emancipação: fundamentos para uma teoria crítica da educação*. Rio de Janeiro, 1992. Tese(Doutorado em Educação)— PUC-RJ.

OLIVEIRA, Betty A, DUARTE, Newton. *A socialização do saber escolar*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

ROCHA, Alexandre S. Cientificidade e consenso: esboço de uma epistemologia a partir da teoria consensual da verdade de Jürgen Habermas, In: OLIVA, Alberto (Org.). *Epistemologia: a cientificidade em questão*. São Paulo: Papirus, 1990.

SAVIANI, Dermeval. *Sobre a concepção de politecnia*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1987.

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SIEBENECHLER, Flávio B. *Jürgen Habermas: razão comunicativa e emancipação*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.