

# **CRISE DO CAPITALISMO TARDIO E OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO DO SUJEITO**

Antonio da Silva Menezes Junior

## **INTRODUÇÃO:**

Do ponto de vista político e de crise, este estágio do capitalismo caracteriza-se pela necessidade do aparelho de Estado ser legitimado através de um sistema de democracia formal, que difunde a lealdade das massas, mas que evita a sua participação. Parte-se do pressuposto de que a genuína participação dos cidadãos, nos processos de formação da vontade política - a democracia substantiva -, levaria à conscientização da contradição entre a produção socializada administrativamente e a contínua apropriação privada, e o uso privado da mais-valia. Por isso, propõe-se neste trabalho, por meio de aprofundamento teórico e com o método materialista histórico dialético buscar no pensamento de Jürgen Habermas, frankfurtiano e revisionista de Karl Marx, os mecanismos envolvidos num sistema administrativo que se tornam suficientemente independentes da formação da vontade legitimante e, por conseguinte, evita a politização dos cidadãos, principalmente no que se faz referência à ação educativa.

] No capitalismo avançado, as instituições e os processos políticos só são, para Habermas (2002), democráticos na forma, enquanto a cidadania desempenha papel de cidadãos passivos, apenas com direito de embargar a aclamação. As decisões privadas autônomas de investimento têm, assim, sua necessária complementação no privatismo cívico, abstinência política combinada com orientação para a carreira, o lazer e o consumo, que promove a expectativa de recompensas dentro do sistema: dinheiro, lazer, segurança.

A estrutura de classes, analisada no capitalismo liberal por Marx, se modificou, segundo Habermas (2002), na medida em que a produção e a apropriação da mais-valia são limitadas e modificadas pelas relações do poder político, em vez de depender apenas do mecanismo de mercado.

Segundo Habermas (2002), as estruturas do capitalismo avançado podem ser compreendidas como formações de reação a crises, enfocando todas as forças da integração social no ponto de conflito estruturalmente mais provável, a fim de mantê-las, o mais possível, latentes. Um exemplo deste mecanismo é a estrutura salarial quase política, que expressa um acordo salarial entre as empresas dos setores monopolísticos e os sindicatos, mitigando, através do sistema de "salários políticos", a oposição entre trabalho assalariado e capital, efetivando-se um parcial acordo de classes.

O acordo de classes que se dá nos setores organizados do mercado, e que se tornou parte da estrutura do capitalismo organizado - capitalismo regulado pelo Estado - ocasiona o rompimento da identidade social das classes e a fragmentação da consciência de classes, ao minimizar as oposições entre capital x trabalho, criando disparidades salariais no seio dos trabalhadores e, ao redistribuir desigualmente a renda, prejudica aos trabalhadores desorganizados e a outros grupos marginais.

A meta declarada da atividade governamental, de conduzir o sistema no sentido de evitar as crises, parte da premissa de que a estrutura de classes precisa ser mantida em lutas em torno da distribuição administrativamente mediada pelos incrementos do produto social e, sob essas condições, os processos econômicos não podem mais ser concebidos enquanto movimentos de um sistema econômico auto-regulativo.

Habermas (2002) não exclui a possibilidade de que as crises econômicas do capitalismo atual possam ser permanentemente evitadas, e que a contínua tendência ao distúrbio do crescimento capitalista possa ser processada administrativamente e transferida, por estágios, ao sistema político e sociocultural. Para o autor, a contradição da produção socializada, para fins particulares, assume diretamente uma forma de nova política, mas não a da luta de classes - como aponta Marx - pois, em políticas do capitalismo avançado ocorrem crises processadas e reprimidas em constantes disputas, que podem alterar os termos do acordo de classes. Depende da atual consideração de poder, em que a extensão à estrutura de classes será suavizada e de como será afetada a contradição baseada no princípio capitalista de organização.

Para Habermas (2002):

[...] as condições históricas do capitalismo atual se diferenciam das analisadas por Marx, não existindo mais um grupo social ou classe que possa ser tomado como representante de um interesse geral reprimido, revelando-se, assim, a perda do destinatário empírico da teoria marxista - o proletariado - e a perda da autoconfiança revolucionária. Para o filósofo, a teoria do materialismo histórico, na qual Marx interpreta a história como uma sequência de modos de produção, cuja lógica de desenvolvimento permite o reconhecimento da direção da evolução social - é insuficiente para explicar a dinâmica e a complexidade das sociedades contemporâneas (HABERMAS, 2002, p.72).

A dialética entre forças produtivas e relações de produção que, segundo Marx (1978), constituiria a dinâmica que impulsionaria o processo da mudança social, conduzindo o capitalismo à crise econômica, com desdobramentos políticos e sua consequente superação pelo socialismo, é questionada por Habermas, que aponta a tendência para a administração política das crises como uma forma de sobrevivência do próprio capitalismo.

Para Habermas, a crise do capitalismo, hoje, extrapola o sistema econômico tornando-se abrangente: a crise da esfera pública burguesa, que sofre mudança em sua estrutura; a crise da sociedade do trabalho, decorrente do ocaso da ideologia do trabalho e da subsequente instauração da ideologia da ciência e da técnica; e a crise do Estado de Bem-Estar Social, cujo projeto tornou-se problemático, no momento em que os meios burocráticos, administrativos e econômicos, com os quais ele procurou domar o capitalismo, a crise transforma-se em ameaça à esfera do mundo vital (SIEBENEICHLER, 1990).

Diante da nova realidade do capitalismo tardio, torna-se necessário, para Habermas, reconstruir o materialismo histórico, isto é, retornar ao ponto de partida, às categorias analíticas de Marx, revisando-as, mas acreditando, entretanto, que "seu potencial de estímulo não chegou ainda a se esgotar" (HABERMAS, 1990, p.11).

As categorias reconstruídas tentam articular as estruturas normativas do desenvolvimento do "eu" e a lógica de desenvolvimento das sociedades, buscando homologias entre modelos de conformação histórica das identidades coletivas.

Para Habermas (1990), o processo evolutivo da sociedade não se apoia, como indicava Marx, na contradição dialética entre forças produtivas e relações de produção e na luta de classes, mas as forças produtivas desenvolvem-se e as formas de integração social (relações de produção) amadurecem de acordo com a capacidade dos sujeitos da

espécie humana em duas dimensões: no nível do saber e do agir técnico-estratégico (do trabalho) e no do saber e do agir prático, moral e comunicativo (da interação).

O processo evolutivo da sociedade depende, pois, do desenvolvimento das capacidades e competências dos indivíduos que a ela pertencem. Habermas (1990) abandona, portanto, a filosofia da história, na perspectiva marxista, em direção à teoria da evolução social, entendida como uma análise reconstrutiva da lógica própria do desenvolvimento da aprendizagem humana.

O processo de emancipação do sujeito, que Marx havia ancorado na crítica da economia política, lhe fornecendo critérios historicamente determinados, os quais tornavam possível a diferenciação entre interesses legitimamente humanos e os interesses que impediam a desalienação, passa a ser entendido por Habermas como um processo de comunicação. A comunicação linguística e o diálogo sem coações externas constituem, portanto, a saída para a alienação, para a perda da individualidade do sujeito e para a recuperação da autonomia da sociedade.

Habermas abandona, assim, o "paradigma da filosofia da consciência", que enfatiza o conhecimento dos objetos pelo sujeito e o poder que resulta deste conhecimento, baseado na práxis produtiva e na classe social, substituindo-o pelo "paradigma da comunicação", que enfatiza o entendimento intersubjetivo, entre sujeitos capazes de falar e agir, buscando potenciais de emancipação na esfera da interação: no mundo vivido, no mundo cultural. (SIEBENEICHLER, 1990)

Para desenvolver essa nova perspectiva, Habermas recupera a contribuição de Hegel (HABERMAS, 1987a) nas *Lições de Iena*, onde o filósofo alemão aponta o processo formativo do sujeito como uma unidade dialética entre a linguagem, o trabalho e a interação. Para Habermas, a relação recíproca entre trabalho e interação torna-se fundamental, pois as regras técnicas, embora se formem sob as condições da comunicação linguística, nada têm em comum com as regras comunicativas da interação, não sendo possível, pois, a redução da interação ao trabalho ou a derivação do trabalho a partir da interação.

Argumentando que Marx teria enfatizado a construção do sujeito a partir do trabalho, das forças produtivas, minimizando o desenvolvimento do "eu", Habermas propõe que a institucionalização da identidade do sujeito, a autoconsciência - o processo

de formação do espírito e da espécie -, seja concebida como resultante de ambos os processos: do trabalho e da luta pelo reconhecimento (interação) (HABERMAS, 1987).

Habermas (1987) destaca o potencial emancipatório da esfera cultural, onde se dão os processos de interação, em detrimento da esfera do trabalho - regido pelas regras da racionalidade instrumental - e aponta para a formação do sujeito, da identidade do "eu", como um processo de aquisição da competência interativa, que consistiria na capacidade de participar de sistemas de ação cada vez mais complexos, onde se poderia questionar as "pretensões de validade" embutidas na linguagem institucionalizada, através da argumentação, e poderia buscar-se o entendimento (consenso) sobre a validade das normas sociais.

A direção do desenvolvimento, no processo de formação, é marcada pela crescente autonomia em termos da independência com que o "eu" resolve os problemas. O "eu" autônomo e competente é aquele que reage à coerção da sociedade, opondo-se à heteronomia imposta pelo social. Para Habermas (1987), o "eu" socialmente competente refere-se ao sujeito que atingiu, cognitivamente, o estágio do pensamento hipotético-dedutivo, na acepção de Piaget; linguisticamente, o estágio da fala argumentativa; moralmente, o estágio pós-convencional, de acordo com Kohlberg; e interativamente, a habilidade de assumir a perspectiva dos outros, examinando sua própria ação, promovendo a interação à luz da reciprocidade de direitos e deveres.

Os sujeitos dotados de competência interativa (tanto cognitiva, como linguística; moral e motivacional) seriam capazes de reconstruir as leis que regem o mundo natural através da busca argumentativa e processual da verdade; de questionar o sistema de normas que vigora na sociedade; de buscar novos princípios normativos para a ação individual e coletiva, à base do melhor argumento e, conseqüentemente, de reorganizar sua sociedade em bases justas e igualitárias (FREITAG, 1991).

Depois de questionar os potenciais emancipatórios do proletariado - concebido como sujeito da história -; de abandonar o modelo da alienação e da reapropriação das forças produtivas; de indagar sobre a validade e as possibilidades de alterações revolucionárias nas condições atuais do capitalismo tardio, Habermas (1992) propõe, como conteúdo político da formação do sujeito, não a formação da consciência de classe - na medida em que esta, no sentido marxista, para ele já não existe - mas a formação de "eus" competentes, que atuam em espaços institucionalizados do Estado de

direito democrático, onde a comunicação possibilita a sua individualização como sujeitos membros da sociedade.

Habermas (1992) sugere que estruturas de reconhecimento mútuo se transportem - através de processos de formação de vontade e opinião radicalmente democráticos e generalizadores de interesse - para as relações sociais intermediadas pelo dinheiro e poder, exercendo influência sobre as limitações e as trocas entre Mundo da Vida e o sistema técnico-instrumental, de modo a obrigar a novas divisões do poder, domesticando social e ecologicamente a economia de mercado capitalista. Essa é, para o filósofo, a nova face da luta política: a influência indireta, exercida pelo mundo cultural (o mundo da interação) e seus valores de solidariedade, sobre os mecanismos autorreguladores do sistema, cuja persistência não pode ser infringida através de uma ação direta.

## **2. AUTONOMIA E EMANCIPAÇÃO NA AÇÃO EDUCATIVA**

O autor central da presente fundamentação teórica salienta que “quanto mais a consciência moral se orienta por valores universalistas, tanto maiores se tornam as discrepâncias entre exigências morais inquestionáveis e as coerções organizatórias, que constituem obstáculos às transformações” (HABERMAS, 1987b, 152).

No que concerne a esta tese, em relação ao médico e paciente, a argumentação habermasiana nos indica que a análise dos diversos tipos de atividades, realizadas pelos professores e alunos em uma escola, enquanto instituição educacional tem como objetivo identificar elementos indicadores da existência de ações educativas, ou seja, na instituição educacional são desenvolvidas ações cujo caráter se aproxima do agir comunicativo, ou seja, do agir orientado pelo entendimento com vistas à obtenção do consenso. A imagem organizacional da escola, como democrática e livre (FREITAG, 1991), representa algo desejável, mas diante da racionalidade transcendental e não crítica não consegue ultrapassar o autoritarismo ou alcançar o agir instrumental manipulador.

Portanto, a escola carrega junto de si uma dupla característica, ao mesmo tempo em que é transformadora da realidade, à medida que educa as novas gerações, para buscarem no Mundo da Vida novas formas coletivas de vivência, de experiências e

de realizações pessoais, por outro, é coercitiva, pois, enquanto instituição social, muitas vezes a escola adota uma gestão organizada e estruturada com o objetivo de ser um espaço para realização de ações estratégicas típicas do mundo sistêmico.

Por isso, é necessário o trabalho da razão para interpretar essa ambivalência e dar-lhe sentido. Sobre essa questão, dando razão ao pragmatismo, Habermas diz que:

[...] os problemas reais têm sempre algo de objetivo; somos confrontados com problemas que vêm ter conosco. Estes têm por si, uma capacidade de definição da situação e envolvem, por assim dizer, o nosso espírito na sua própria lógica. Contudo, se cada problema seguisse apenas a sua própria lógica e esta não tivesse nada a ver com a lógica do problema seguinte, cada novo tipo de problema daria uma nova orientação ao nosso espírito. Uma razão prática, que apenas encontrasse a sua unidade na marcha cega duma faculdade do juízo reativa deste tipo, seria sempre uma construção opaca e unicamente explicável em termos fenomenológicos (HABERMAS, 1987b, p. 117).

Estabelecer a relação entre o modelo teórico-social, a teoria do agir comunicativo de Habermas e o espaço institucional permitem compreender os aspectos da vida social e as condições em que essa se produz e se mantém, ou seja, a teoria da sociedade. Neste estudo, utilizaremos o conceito da teoria do agir comunicativo no intuito de interpretar a instituição escolar como um subsistema, colonizado pelo sistema e, como uma instituição social, gerada pelo *Mundo da Vida*.

No desenvolvimento das aprendizagens necessárias para que, primeiro como indivíduo, e depois, como grupo social, o ser humano possa atuar com um nível maior de racionalidade, a instituição escolar tem um importante papel. A ética do discurso, segundo Habermas, apóia-se em outras ciências reconstrutivas, mesmo que exclusivamente hipotéticas, para as quais é necessário buscar no futuro confirmações plausíveis. Uma dessas ciências reconstrutivas é a teoria do desenvolvimento da consciência moral, de L. Kohlberg. (HABERMAS, 1989). Para Habermas e de acordo com essa teoria:

[...] o desenvolvimento da capacidade de julgar moral efetua-se da infância até a idade adulta passando pela adolescência, segundo um modelo invariante; o ponto de referência normativo da via evolutiva analisada empiricamente é constituído por uma moral guiada por princípios: nela a ética do discurso pode se reconhecer sem seus traços essenciais (HABERMAS, 1987a, p.143-144).

## 2.1 O Ideário Educacional Emancipatório na Modernidade Tardia

Nota-se um extremo descrédito no que se refere à capacidade de emancipação, em função das amarras da razão, da liberdade asujeitada pelo estabelecimento de regras cartesianas e acríticas, da dependência na utilização do maquinário ideológico neoliberal e voltado para o tecnicismo, evidentemente expresso pelas tendências pedagógicas contemporâneas *neopragmáticas* e *pós-modernas*. Na visão de tais tendências, a educação também fez parte dos projetos iluministas frustrados.

Entretanto, para Habermas tornou-se fundamental que fosse feita a repaginação crítica dos pressupostos que compõem as concepções iluministas, neopragmática e pós-moderna, a fim de que se obtenham, dentro de condições epistemológicas adequadas, os critérios para o enfrentamento do problema da legitimação da modernidade e das condições de reflexibilidade da racionalidade, permitindo, assim, a composição de bases de um projeto de emancipação.

Ao discutir a reorganização na modernidade, no que diz respeito à família e à escola, Gonçalves (1999) assinala que:

[...] As mudanças implementadas na família e na escola geram a instauração de um poder sobre o sujeito que passa a ser constituído antropologicamente. A emancipação e a autonomia passam a depender exclusivamente, como diria Kant, **da coragem do homem em utilizar a razão**. No entanto, uma outra perspectiva começa a surgir no momento em que a modernidade cria um sujeito normatizado e modelado pelas ideologias que vão se tornando hegemônicas. Isso significa como entendem os teóricos críticos-productivistas, que foram atribuídos à escola um papel e um perfil decididamente ideológico, ou seja, ela se torna agente da reprodução social e, em particular, da ideologia dominante, quando esta se constitui como um aparelho ideológico do Estado (GONÇALVES, 1999, p. 105).

Habermas interpreta o processo de modernização como um processo de racionalização que eclode na esfera do Mundo da Vida e que libera a ação comunicativa das prescrições normativas da tradição, gerando, assim, uma atitude crítica a tudo o que é recebido pela vida humana. É exatamente esta atitude reflexiva em relação à tradição que vai à emergência de novos mecanismos gestadores de sociabilidade. Assim, não há mais normas como no passado, mas valores instrumentais, o dinheiro e o poder, que

possibilitam a diferenciação e o desengate do Mundo da Vida, eticamente orientado, dos dois subsistemas, que vão constituir os pilares da sociedade moderna — a economia e a administração.

Ao trazer as relações dialógicas para o contexto atual, surgem as precárias democracias latino-americanas, que são colocadas em xeque devido às enormes desigualdades sociais e econômicas entre a população, ao alto nível de corrupção na classe política e empresarial e ao desmantelamento dos estados nacionais, entendidos como estados de bem-estar social que deram lugar ao império de vorazes poderes econômicos regulados unicamente por sua capacidade de lucro e acumulação. A sensação geral de descrença e insegurança, em relação às instituições e à política, parece ser, por ora, uma situação sem retorno.

A modernidade mecanicista e racional traçou os projetos educacionais em consonância com um projeto sócio-político. Em geral, o papel da educação se caracterizava por sua positividade na consecução de um futuro mais humano, civilizado, racional, democrático e ilustrado. A tarefa educacional na contemporaneidade é essencial para a sociedade, seja como instância capaz de integrar solidária e harmonicamente seus membros, seja como mecanismo privilegiado dos sujeitos na verificação crítica do presente. Nesta perspectiva, os projetos educacionais, com foco na tendência crítica e libertadora, são os que herdaram com maior fidelidade a necessidade íntima da educação como veículo para uma sociedade transformadora.

Como descreve Habermas, a filosofia contemporânea não deixou de perguntar-se criticamente sobre o presente ante à impossibilidade dos postulados da razão. Talvez esta mesma razão seja o que obriga os sujeitos a repensar os fundamentos dessa vinculação entre pensamentos críticos de modo mais exaustivo. O intuito de revisar quaisquer que sejam os pressupostos da pedagogia dialógica permite percorrer essa trajetória, a fim de reconstruir a dimensão ético-política da educação, como propõe Habermas

A passagem da filosofia da consciência para a filosofia da linguagem traz vantagens objetivas, além de metódicas. Ela nos tira o círculo aporético onde o pensamento metafísico se choca com o antimetafísico, isto é onde o idealismo é contraposto ao materialismo, oferecendo ainda a possibilidade de podermos atacar um problema que é insolúvel em termos metafísicos: o da individualidade (HABERMAS, 1990, p.53).

Entende-se que, nessas condições, é impossível estabelecer uma ação comunicacional, pois a desigualdade presente entre o educador e o educando cria obstáculos para o diálogo. Por outra parte, quando o objeto do conhecimento que medeia a relação entre docente e discente é essencialmente o conhecimento científico, um dos dois interlocutores - o aprendiz - não tem elementos para contribuir. A lógica da educação bancária (FREIRE, 2004) reduz o problema da constituição do mundo a um problema de transmissão de conhecimento científico legitimado.

### 3. CONCLUSÃO

Sendo assim, diante da fundamentação teórica e análise do pensamento habermasiano constata-se que a construção do mundo do aluno é a reprodução do mundo realizado antes pelos docentes. Ambos, docentes e discentes, são mediados por um objeto que deve ser aprendido, pois esse objeto surgiu e é legitimado pela razão monológica. Há um único saber válido e verdadeiro a elevar-se até ele, segundo as tendências pedagógicas tradicionais, não críticas - trata-se do primeiro e mais importante propósito da educação escolarizada. Toda a tradição positivista na América Latina fundou, desta maneira, sua pretensão civilizatória, estabelecendo um forte desnível na relação baseada nas desigualdades entre colonizador e colonizado, como princípio de opressão e controle.

Para Habermas (1983), se a relação do conhecimento fosse colocada no Mundo da Vida, na continuidade de cada sujeito, não para permanecer nela, mas para, a partir dela, voltar criticamente ao objeto, então a assimetria, isto é, a desigualdade entre os interlocutores desapareceria, porque ambos tomam como ponto de partida um universo de vivências, crenças, valores e normas morais que constituem um Mundo da Vida compartilhado.

Dever-se-ia recolocar o problema da educação, e especialmente da instituição escolar, como um espaço de ação comunicacional, por meio da relação dialógica, conforme uma nova subjetividade e ao mesmo tempo geradora de uma reflexão crítica sobre a realidade, visando transformá-la.

Por isso, deve-se percorrer o caminho da valorização das relações, face a face com o espaço, onde a razão do “outro” possa expressar-se como o espaço não-colonizado, de modo que realize um encontro pessoal de “proximidade”, em que a

dignidade do outro está na origem e constitui a própria possibilidade de entabular uma relação argumentativa e, portanto, racional.

Sendo assim, pode-se afirmar que na América Latina e nas atuais circunstâncias, não é fácil abstrair-se da presença dos “outros”, dos pobres, dos marginalizados, dos oprimidos. Neste sentido, devem ser propostas ações educacionais claras que visem atenuar as diferenças sociais em contextos sócio-políticos cada vez mais diferenciadores. Sabe-se que não é fácil reivindicar a democratização da educação em modelos neoconservadores, cujas consequências são funestas para o Brasil e para a América Latina.

## REFERENCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 11.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREITAG, B & ROUANET. **Habermas**. São Paulo: Ática, 1991.

GONÇALVES, M.A.S. Teoria da ação comunicativa de Habermas: Possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 66, 1999.

HABERMAS, J. **Autonomy and solidarity**: interviews with Jürgen Habermas. London, Ed. Verso, 1986.

\_\_\_\_\_. **Técnica e ciência como ideologia**. Lisboa: Edições 70, 1987.

\_\_\_\_\_. **Théorie de l’agir communicationnel. Tome premier**: rationalité de l’agir e rationalisation de La société. par Jean-Louis Schegel. Paris: Fayard, 1987a.

\_\_\_\_\_. **Théorie de l’agir communicationnel. Tome second**: critique de la raison fonctionnaliste. Traduit de l’allemand par Jean-Louis Schegel. Paris: Fayard, 1987b.

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Tradução de Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

\_\_\_\_\_. **Pensamento pós-metafísico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

\_\_\_\_\_ A revolução e a necessidade de revisão na esquerda. O que significa o socialismo hoje? In: BLACKBURN, Robin (Org.). **Depois da queda. o fracasso do comunismo e o futuro do socialismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_ **Discurso filosófico da modernidade**. Tradução de Luiz S. Repa, Rodnei Nascimento. São Paulo: Ed. Martins Fonte, 2000.

\_\_\_\_\_ **A crise de legitimação do capitalismo tardio**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

MARX, K. Para crítica da economia política In: \_\_\_\_\_. **Manuscritos econômicos - filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

SIEBENEICHLER, F. B. Apud. Jürgen Habermas, **Razão comunicativa e emancipação**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.