

Estatuto antropológico e limiares epistemológicos da educação social

Adalberto Dias Carvalho

Resumo

O presente artigo desenvolve a temática do estatuto da educação social enquanto disciplina de confluência e síntese de vários saberes e enquanto prática de intervenção. Para o efeito questiona a sua relação com as ciências da educação e com a pedagogia social, a par das suas conexões com a ética e a política. Numa perspectiva essencialmente hermenêutica indaga-se ainda o complexo desafio que as situações-limite e o contrato social colocam à sociedade civil impondo que esta promova o exercício de uma cidadania responsável, dimensão em que a educação social tem um papel fundamental.

1. A educação social como praxiologia e os desafios da ética

A Educação Social é uma prática que, enquanto tal, tem incorporada uma teoria. Poderá também ser olhada como uma acção teoricamente estruturada. Numa palavra, poderemos defini-la como uma *praxiologia*, termo que foi

amplamente utilizado pelas ciências da educação ou pelas ciências pedagógicas enquanto estas se perfilaram, após a emergência daquelas, como expressões do discurso reflexivo da prática.

Entretanto, se é verdade que as ciências da educação adoptaram os paradigmas de ciências humanas pioneiras como a psicologia e a sociologia, daí tendo tirado algumas vantagens, em termos de afirmação, e outros tantos prejuízos, em termos de identidade, eis que a educação social tende a reeditar o mesmo modelo de subsidiariedade epistemológica, mas tendo agora como referência as próprias ciências da educação. Por esse facto, se, sem mais, permanecer nesse estádio, tende a reeditar alguns daqueles problemas.

Paralelamente, os desafios da prática colocam-se com uma especial acuidade, solicitando e rejeitando, num mesmo e contraditório movimento, a racionalidade teórica. Este fenómeno ocorre porque, precisamente como no domínio da educação formal, o saber científico da educação social, quando procura construir uma prática decorrente da configuração do seu objecto teórico, confronta-se com toda uma realidade tecida por um saber empírico já constituído, institucionalmente organizado e consolidado pela tradição. Tratando-se de um saber intimamente ligado a actividades profissionais, o poder em causa integra ainda, por vezes, uma dimensão corporativa. A tendência é então para o tribunal da verdade se instalar no senso comum, aceitando este da ciência apenas o que pode acatar sem pôr em jogo a sua lógica e o seu poder.

Deste modo, implanta-se um jogo de lógica e de poder – ou a lógica de um poder – em que, pela rotina, se sedimentam valores morais, contudo, hoje em dia, frequentemente desafiados pelos limiares críticos da inovação científica e da falência de vários dos modelos sociais historicamente prevaletentes. Perante a crise que assim emerge, apela-se à reconfiguração dos códigos de ética, por vezes, para se dar lugar à possibilidade de referenciais axiológicos consentâneos com as novas realidades e paradigmas gerados pela ciência, pela técnica bem como por representações e práticas sociais alternativas; outras vezes, pura e simplesmente para, através da estratégia de uma nova legitimação, se sustentar o que é visto como uma ameaça aos valores tradicionais entretanto identificados como detendo a própria essência dos valores. Trata-se de uma autêntica ontologia axiológica.

Acresce que num quadro como este em que o relativismo ganha espaço não só a fundamentação ética aparece como sendo relevante como, em estreita



articulação com ela, se impõe a urgência de cartas deontológicas. Simplesmente, se a transcendentalidade da Razão permitia a Kant radicar a deontologia no âmago da ética – a ética era aí imperativa -, contemporaneamente, essa co-emergência da ética e da deontologia – ou apenas de uma ética deontológica – é impossível. A imperatividade, ainda que procurada mediante a falência, ou crise, dos sistemas normativos tradicionais, é mal aceite por uma ideologia dominante que tende a valorizar a individualidade das pessoas numa óptica individualista que é, assim, reducionista. Concomitantemente, o “sono dogmático”, para cujo despertar apelou Foucault em *As Palavras e as Coisas*, não é mais aceitável, abrindo-se por esta via campo, enquanto último reduto da possibilidade de uma ética universal, às éticas dialógicas em que o papel dos argumentos – e dos acontecimentos aí situados – é privilegiado, preterindo-se a solidez e a anterioridade metafísica dos fundamentos que permitiram a enunciação das grandes declarações, fossem estas políticas, sociais ou profissionais. No fundo, é também de uma crise de fundamentação – tradicionalmente remetida para o direito natural, podendo este assentar na natureza divina, humana ou material, natureza esta entretanto questionada em todas as suas dimensões – de que padecem actualmente as próprias declarações dos direitos humanos, elas mesmas sendo, em última análise, as grandes cartas deontológicas da modernidade.

O que está então verdadeiramente em causa? Pensamos que a viabilidade e a legitimação da *responsabilidade* entendida como suporte das relações sociais, responsabilidade a plasmar sob a forma de contratos sociais que vinculem as pessoas e as organizações a princípios decisivos para a coexistência e coesão sociais. Será aqui, aliás, que ganha força o reconhecimento de uma sistemática conceptual que gradue as noções de *indivíduo* (sem mais), de *indivíduo na sociedade* e de *indivíduo social*, indo, portanto, de uma concepção estritamente individualista que destaca sobretudo a independência daquele, até à de um indivíduo cuja autonomia se tece nas próprias relações sociais, passando por uma perspectiva monadológica que crê na regulação natural e *a priori* das conexões indivíduo-sociedade. O que se vai esboçando cada vez com mais força é a questão da esfera normativa - da sua emergência, estatuto e abrangência – entendida como cimento da identidade social pela imposição de espaços axiológicos e referenciais comuns e consequente retracção da liberdade individual.

No quadro das “morais da convicção”, assim identificadas por Max Weber, claro que tudo era bem mais simples neste aspecto pois a partilha da mesma crença religiosa assegurava, por inerência, a partilha em termos de consciência moral, dos mesmos valores e da homogeneidade das respostas individuais – de todos os indivíduos – perante o mesmo Deus, com igual grau de implicação e de responsabilidade. Ou seja, a responsabilidade não pressupunha nenhum acordo prévio – como tal, discutível e susceptível de ser ou não assumido – mas antes a obediência à própria raiz inalienável da dignidade da natureza humana. Tudo estava no domínio do verdadeiro e do falso, sendo que correspondendo o falso à falta moral e a verdade à virtude e à beatitude, não restavam alternativas antropológica e humanamente válidas para opções fora do domínio da Verdade. A responsabilidade decorria então da assunção plena da dignidade humana, a qual, ao ser de natureza religiosa, era por inerência moral e, portanto, imperativa relativamente às consciências cuja unidade se fazia pela comum filiação divina e nunca por uma liberdade individual socialmente reconhecida. É que a coesão da sociedade assentava, como vimos, na homogeneidade moral e antropológica das consciências individuais sem que houvesse lugar a uma consciência social intersubjectivamente construída. Mesmo em Rousseau, a noção de “vontade geral” expressava justamente isso mesmo, designadamente na ideia de *indivíduo genérico* que, na sua natural comunidade intra-individual, viabilizava o *contrato*. Estávamos aqui muito longe, apesar de algumas semelhanças terminológicas, da perspectiva democrática de responsabilidade social, a qual vê o contrato como o resultado de um acordo que surge num segundo momento da edificação das organizações – que admite, por isso, as oposições, as negociações e os dissensos - e não como a simples emanção da similitude das pessoas, de um seu desdobramento metafísico, que, pelo encontro e pela obediência às suas consciências, comungavam do mesmo fundamento – transcendente ou transcendental – divino ou racional.

As *éticas da discussão*, tal como expressamente o assume J. Habermas em *De l'Éthique de la Discussion* (trad. franc.), afirmam-se “contra o cepticismo axiológico”, em nome de um “consenso racionalmente motivado” e na sequência da “busca de um universal que, não ignorando os contextos reais, não seja também abstracto”. Deste universal, designado por “universal pragmático”, diz o autor ironicamente que não é “um ponto de vista de Deus” mas antes “o ponto de vista de nós”.



Esta posição de Habermas representa uma tentativa de superação das dificuldades que se levantam à reflexão moral com a desconstrução dos fundamentos – cosmológicos, teológicos, ontológicos ou racionais *a priori* – dos princípios da liberdade e da responsabilidade e consequentes riscos de relativismo ou até de niilismo que, aliás, Nietzsche protagonizou, entre outras obras, em *Assim Falava Zaratustra* e em *A Genealogia da Moral*.

Em todas as circunstâncias, a verdade é que a responsabilidade, mediante as desconfianças instauradas em relação às éticas da convicção, não pode mais ser encarada numa reduzida dimensão subjectiva para exigir uma articulação desta com a vertente objectiva da ética, isto é, considerando, a par das crenças de cada um, as consequências dos actos. Isto é tanto mais exacto quanto, hoje em dia, se impõe a necessidade de conciliação entre os espaços privado e público, ao mesmo tempo que a emergência das chamadas tecnociências cria enormes dificuldades a que se imponha uma definição simbólica do homem – e da eticidade -, a qual autorizava anteriormente que o dever-ser fosse colocado dentro dos limites do ser, fenómeno que as convicções cristalizavam e exprimiam na normatividade das regras morais.

Ora, a tentativa de legitimação de novas formas de acordo normativo através do diálogo e da discussão – atitudes consideradas normais no contexto das relações interpessoais – traz consigo a questão da justiça e não tanto a da “vida boa”, a par da valorização da *aplicação* sobre a problemática dos fundamentos.

Privilegiado o caminho que parte do ponto de vista de cada um para os consensos e os acordos, eis que a nova “moral deontológica” – preocupada com a legitimação da validade prescritiva - remete principalmente para uma “teoria do juízo” e não para uma “teoria da obrigação”. As questões práticas são, pois, susceptíveis de uma “verdade encontrada argumentativamente”. Diferentemente de Kant, a razão teórica coincide em Habermas com a razão prática e não a precede. Em Kant, importa recordá-lo, a razão pura proporcionava-nos a lei sobre a qual repousava toda a moralidade, a qual implicava a subordinação, em nome da autonomia e da liberdade do Homem, da vontade relativamente a essa mesma lei (racional). O dever decorria deste respeito pela lei, o qual impunha paralelamente a rejeição das tendências sensíveis.

2. Configuração do estatuto antropológico da educação social

É neste novo quadro paradigmático que a educação social – enquanto matéria científica intradisciplinar na confluência de contributos investigativos diversos e enquanto prática multidimensional - ganha especial acuidade. Isto porque, com a falência dos sistemas axiológicos dogmáticos e o reconhecimento das prerrogativas e responsabilidades das pessoas enquanto sujeitos dotados do direito – e do dever - de estabelecer acordos e contratos de alcance social que a todos afectam, se impõe que todos usufruam das necessárias condições e competências para tal. Trata-se assim de uma perspectiva a partilhar por todas as frentes do trabalho social. É que, ao assumir-se a incontornável dimensão educativa das intervenções sociais, rejeita-se liminarmente a óptica assistencialista, a qual permitia e favorecia até a ideia de que o trabalho social era uma decorrência ou uma emanação das lógicas das ideologias sociais e políticas. O Estado providência comportava e assumia isso mesmo pelo que o trabalho social se apresentava aí, no seu conjunto, como um braço da democracia social de que ele era autor e onde era actor o poder político que o representava.

Acontece que a educação social se tenta apresentar hoje como usufruindo de uma autonomia que, perante a recusa de uma qualquer sacralização do Estado providência – que acompanhou o seu apogeu – e a inerente valorização da chamada *sociedade civil*, carece de uma legitimação diversa da estritamente política. Entretanto, com a crise dessa concepção de Estado e a constatação das suas contradições e limiares, ganham especial relevo as *situações-limite* e os percursos que a elas conduzem, ou seja, situações sociais como a pobreza, o desemprego e todo o tipo de discriminações, bem como os itinerários de ordem económica, laboral, educativa e política que nelas desembocam. Por outras palavras ainda, a educação social está particularmente atenta não tanto à exclusão como um estádio negativo mas provisório no seio de uma sociedade politicamente coerente e progressivamente realizada pelas utopias democráticas, mas sobretudo aos mecanismos perversos que, nas nossas sociedades, produzem uma exclusão endémica e, por isso, sempre iminente. A atenção efectiva às situações-limite exige a capacidade de cada um ser protagonista dos seus projectos de vida e, dessa maneira, gerir a precariedade antropológica das

organizações sociais para que deve contribuir, a quem deve exigir mas de quem não deve esperar uma protecção tutelar.

A cidadania, como aliás todos os direitos que a constituem, para além de ser, em concreto, universalmente alargada – e não apenas por abstracção – , abandonou contemporaneamente e em definitivo a ideologia feudal, não mais sendo por isso outorgada ou simplesmente reconhecida, para ser antes edificada por sujeitos que procuram assim construir as condições da sua própria identidade, impondo o seu reconhecimento enquanto pessoas. A *pessoa* - entendida na sua dupla relação consigo mesma e com a sociedade - é, afinal, o conceito central que a sociologia, tentando escapar ao vínculo humanista que esse termo acarreta, actualmente traduz pela designação de indivíduo social.

Ao serviço desta nova cidadania - mais lockeana (porque mais atenta à salvaguarda dos círculos da liberdade individual) do que hobbesiana (porque menos extasiada com as virtudes do Estado) -, a educação social aspira a uma certificação científica que a liberte das teias políticas e ideológicas que, em vez de serem olhadas como podendo sustentar o seu estatuto (intra)disciplinar, agora surgem como verdadeiros obstáculos epistemológicos. Entretanto, no plano prático, a *militância* é substituída pela *profissionalidade*. Aquela servia ideais utópicos e transcendentos. Implicava, em primeira instância, convicção e adesão aos mesmos, em nome de ideologias de todo o tipo. A profissionalidade exige principalmente saber e capacidade de interpretação crítica das situações e das aspirações dos destinatários das intervenções, no âmbito de uma inalienável independência em relação a qualquer tutela doutrinária e em resposta às necessidades de coesão e justiça reguladas pela sociedade civil, mesmo que o seu exercício seja da responsabilidade do Estado. Uma profissionalidade justamente ao serviço dos cidadãos que, sendo-o por direito, podem o não ser de facto por obstruções no espaço de uma contratualização que, enunciada, pode igualmente não se cumprir por défices de execução de qualquer uma das partes envolvidas. Se, quando o défice em causa é do Estado, a denúncia e sua superação é de ordem política, já quando a ruptura aparece da parte do cidadão ou grupo de cidadãos, a questão, desde que tal tenha a ver com a incapacidade destes (porque se não o tiver é do foro do direito), passa para o terreno do trabalho social e aqui, como vimos, com uma filiação cada vez mais nítida na educação social por força das exigências de afirmação da autonomia e dignidade de todos

os seres humanos. No campo estritamente assistencial, ficarão somente os que, por deficiência ou precariedade social extremas, carecem da possibilidade de exercício efectivo da cidadania.

O reconhecimento da condição cidadã não é mais, pois, uma dádiva mas a assunção contínua e continuamente renovada da dialéctica liberdade-responsabilidade cuja consumação perante a sociedade e o Estado passa pelo exercício, assumido, conseqüente e adaptado às circunstâncias e às pessoas, dos direitos, traduzidos - ou a traduzir com o apoio da educação social - sob a forma de competências de iniciativa, de negociação e de participação solidária.

3. Educação social e pedagogia social

Uma vez descartada a legitimidade da sua filiação ideológica e constatada a debilidade do seu acantonamento linear nas ciências da educação, onde radica então a propalada fundamentação científica da educação social, decisiva para o seu reconhecimento desde que entendida na sua dupla e indissociável acepção intradisciplinar e prática?

Na pedagogia social, será hoje a resposta mais óbvia, logo acrescentando-se que a pedagogia social representa a teoria da educação social. Como esquema epistemológico esta resposta parece ser satisfatória. Resta saber como resiste a uma crítica epistemológica mais radical.

Vejamos, em síntese, que questões importantes aqui se podem e devem colocar.

A primeira, reporta-se à própria separação entre teoria e prática. Como poderemos aceitar a existência de uma deambulação teórica pura após a declínio do racionalismo que lhe deu resguardo e que, designadamente em Kant, como já aqui vimos, lhe permitia partir da “razão pura” para a “razão pura prática”, fundamentando-se esta naquela? Com o pragmatismo, por exemplo, a validade das proposições teóricas constata-se já através das suas conseqüências práticas.

Em segundo lugar, coloca-se a questão do próprio estatuto da pedagogia. Como sabemos, a pedagogia está ainda estigmatizada com o anátema de ser uma configuração ideológica. Foi contra ela que se ergueram as ciências da

educação - após o fracasso das “pedagogias científicas” de Montessori ou de Durkheim - precisamente na ânsia de obviarem à intuição e cristalização características do senso comum, ou seja, das convicções não sujeitas ao crivo dos critérios de rigor e de contrastação empírica.

Em terceiro lugar, importa considerar que o adjectivo “social” reforça, pelo menos em termos de estatuto formal, o carácter aparentemente doutrinário de uma acção persuasiva que a ela assim parece ligada. Pedagogia social pode fazer recordar quer as campanhas de regimes autoritários como as da própria democracia nas fases históricas da sua implantação e desenvolvimento: o estalinismo, as reformas napoleónicas da educação, os movimentos do socialismo utópico e do positivismo, todos fizeram, de uma forma ou de outra, pedagogia social...

Enfrentando as questões acabadas de esquematizar, adiantamos as reflexões seguintes:

Como o afirma José Ortega, a pedagogia social, enquanto “ciência e tecnologia do fenómeno e da intervenção sócio-educativa ou pedagógico-social”, aspirou a ser uma simbiose da vertente onto-lógico-empirista da realidade sócio-educativa e da vertente práxico-lógico-tecnológica das intervenções sócio-educativas propriamente ditas, resultando daqui constituir-se como um “conjunto simbiótico de conhecimentos nomológicos e nomopragmáticos relativos aos fenómenos e às intervenções sócio-educativas”. Por outro lado, Paciano Feroso e Sáez, colocam a pedagogia social, respectivamente, no interface entre a teoria e a prática ou, em simultâneo, como um campo de conhecimento teórico e como uma prática educativa. Todos estes autores pretendem fazer confluír as dimensões teórica e prática num mesmo espaço epistemo-antropológico, evitando deste modo dicotomias difíceis de gerir bem como a subsistência de práticas estranhas ao filtro das indagações científicas.

Fenómeno epistemológico importante nesta postura é o afastamento dos preconceitos positivistas das pedagogias científicas acima assinaladas enquanto exigiam, bem ao sabor dos discursos positivistas, um ilusório mas vincado hiato, em nome da objectividade, entre o tecido teórico das representações científicas e o sincretismo das práticas educativas, crendo-se que, graças ao virtuosismo do método, aquelas explicavam e podiam orientar estas. A partir daqui, a pedagogia social, implicando-se, vivendo a tumultuosidade do vivido, está em condições de

superar o risco de se impregnar de autoritarismo. Este surge muitas vezes apoiado numa *ortopraxia*, isto é, numa normalização das práticas a partir de uma aparente independência teórica que, no fundo, enquanto tal, serve apenas para formatar um real que desta maneira se confirma, se reitera e reitera a própria teoria no seio de um infindável e intrincado círculo vicioso.

Ora, se a pedagogia social – situando-se num limiar teórico-prático epistemologicamente instável e por isso aberto à crítica e à regulação dos processos - assumir o estatuto não de uma teoria da prática mas de uma teoria prática, pode reivindicar o seu papel de substrato da educação social sem a condicionar *a priori* a preconceitos externos. A educação social, essa, reforça assim o seu desempenho enquanto uma prática profissional autêntica porque, interpelando a teoria que a suporta, não deixa de ganhar consistência científica ao mesmo tempo que se liberta dos círculos doutrinários que continuamente a ameaçam e tendem a restringir.

4. A especificidade antropológica e hermenêutica da educação social

Com a educação social, temos de o perceber e aceitar, estamos perante novas práticas, novos quadros teóricos, novas relações entre ambos e, mais do que isso, diante de novas realidades epistemológicas que, emergindo do humano e tocando-o, assumem na sua plenitude a dimensão hermenêutica deste cruzamento epistemo-antropológico. Um cruzamento em que, criticamente, o sentido brota da ameaça da sua extinção porque o que nos assalta é o grito que vem das fracturas, dos abismos em que as sociedades envolvem as pessoas mas para que também as despertam. Esse grito, mais do que a voz da exclusão, tem de ser genuinamente o grito dos excluídos para quem a inclusão – e a revolução – perderam dramaticamente sentido.

Quais têm de ser, neste espaço antropológico, as funções do educador social percebido enquanto hermeneuta do trabalho social e *profissional da condição humana*?

Em nosso entendimento, sobretudo as seguintes, as quais decorrem de uma oscilação entre competências formais – cientificamente suportadas – e competências informais de natureza eminentemente relacional e afectiva:



- acompanhamento compreensivo das pessoas em dificuldade ou em risco mais ou menos dilatado, considerando nomeadamente a sua irredutível singularidade;
- assunção de uma posição comprometida e implicada que procure, em todas as circunstâncias, a aferição de uma distância solidária que seja susceptível de favorecer uma autonomização integrada dos destinatários;
- dinamização de uma interacção mutuamente vantajosa entre os projectos individuais e colectivos;
- aprofundamento do espaço-tempo da quotidianidade, o que implica o respeito e fortalecimento regulado das esferas do íntimo e do privado na sua dialéctica com o espaço público;
- gestão dos acontecimentos que, irrompendo frequentemente ao arrepio dos processos e das tendências, geram o efeito psicológico do inesperado sem poderem, por isso, ser subalternizados;
- indução de alternativas de modo a evitar que os impasses e as indecisões – normais na vida – degenerem em bloqueamentos da interpretação e da acção;
- mediação de relações interpessoais e intergrupais, a par das relações identitárias entre o passado e o devir do presente e do futuro, em todas as suas dimensões evolutivas, de continuidade ou conflito;
- avaliação de constrangimentos e possibilidades de acção no quadro da formação de uma consciência dos limites e das suas potencialidades;
- valorização de uma consciência positiva acerca da fragilidade antropológica das pessoas e grupos especialmente considerados;
- disponibilização de uma grande capacidade de escuta enquanto manifestação consequente e interactiva do sentido de disponibilidade, acolhimento e receptividade perante o outro;
- exercício continuado da hetero e auto-avaliação de personalidades, de inter-relações, de contextos, de evoluções e das conexões múltiplas entre as imagens pessoais idealizadas e as projectadas.

Da compilação destes itens depreende-se que o educador social deverá encontrar ele mesmo, num processo extraordinariamente exigente e idiossincrático, a *distância óptima* que lhe permita conjugar racionalidades e

sensibilidades, ser um autêntico indutor da (re)construção do eu junto de pessoas e grupos em situação de fragilidade potencial ou efectiva e ainda, como pano de fundo para esta complexa trama sócio-educativa, assumir a relação interpessoal como um encontro, o que implica a valorização racional e afectiva das expectativas, das representações e dos jogos psicológicos. Compreende-se também, por seu turno, que a educação social, numa óptica mais hermenêutica do que estritamente epistemológica, ou seja, mais tributária de preocupações antropológicas do que de preocupações de coerência e validação científicas, tenha como objectivo central não tanto a conceptualização das práticas mas sobretudo a inteligibilidade de uma realidade complexa, visando com esta intervenção clarificadora auxiliar o trabalho do educador social, retirando-o do domínio do senso comum mas sem o utilizar segundo lógicas estranhas ao urgentismo de que o mesmo se reveste. Lógicas que, obedecendo aos cânones positivistas que frequentemente adquire a epistemologia, acabariam por, neutralizando os sujeitos em nome da objectividade, destruir a incessante remissão subjectiva inerente à vivência humana que perpassa os encontros antropológicos entre educadores e educandos, dimensão que é finalmente matricial nas intervenções de todos os trabalhadores sociais.

A educação social, na pujança da sua autonomia prática e intradisciplinar, importa destacá-lo com clareza, é expressão de um novo humanismo, o qual pretende ser uma resposta às filosofias do conceito, às filosofias da ausência, que, transformadas em ideologias, alimentaram – na educação e no trabalho social - os impasses historicamente recentes do estruturalismo, do sistemismo e de todos os tipos de holismos. Impasses que se traduziram numa trágica desresponsabilização dos actores - dos indivíduos, das pessoas! – que, nas sociedades, constituem e constroem os seus êxitos e os seus fracassos..

Referências bibliográficas

Carreras, Juan Sáez (1997). "La construcción de la pedagogía social: algunas vías de aproximación", in Petrus, António (coord.), *Pedagogia Social*, Barcelona, Ariel Educación

Esteban, José Ortega (coord.) (1999), *Pedagogia Social Especializada*, 2 vols., Barcelona, Arel Educación

Fermoso, Apciano (1994). *Pedagogia Social: fundamentación científica*, Barcelona, Herder

Foucault, Michel (1981). *As Palavras e as Coisas* (trad.), São Paulo, Martins Fontes

Habermas, Jürgen (1992). *De l'Éthique de la Discussion* (trad. franc.), Paris, Cerf