

Miguel da Silva Rossetto

Ação e Racionalidade Comunicativas em Habermas:  
problemas de mediação entre filosofia e pedagogia

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado, da Faculdade de Educação, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Cláudio Almir Dalbosco.

Passo Fundo

2007

*Aos meus familiares.*

*Especialmente à minha mãe,  
que sempre possibilitou experiências educativas e  
significativas.*

*Ao André, meu irmão, com o qual realizo,  
dialogicamente, processos de ensino e de  
aprendizagem.*

*À Anelise, minha namorada, que soube suportar  
minhas angústias e incentivar meus momentos de  
estudo.*

*Amo todos vocês!*

Agradeço ao prof. Cláudio Almir Dalbosco, pela orientação, atenção e compreensão dispostas durante todo o trabalho; aos demais professores da banca pelas orientações despendidas para qualificar o texto; aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação que possibilitaram estudos e reflexões significativas; à CAPES, que possibilitou a única alternativa para que pudesse cursar o Mestrado em Educação; aos colegas e amigos do NUEP pela colaboração que, há tempos, é disponibilizada à minha formação; à Maria, André e Anelise, pelo apoio, incentivo e ajuda que recebi constantemente.

“[...] la filosofía pierde la posibilidad respaldar imágenes sócio-cósmicas del mundo; y solo así pudo convertirse en crítica radical” (HABERMAS, 2000, p.27)

## RESUMO

O objetivo deste trabalho é aproximar a teoria da ação e racionalidade comunicativas em Habermas com a (re)formulação de um sentido prático-teórico para a pedagogia. Especificamente, pretende-se investigar a possibilidade de passagem da racionalidade compreendida por meio do paradigma moderno da consciência para o momento em que a racionalidade passa a ser compreendida através do paradigma comunicativo da intersubjetividade. Com estes propósitos, reconstruo a argumentação de Habermas enfatizando a relação linguagem, racionalidade e ação que, segundo penso, sustenta a possibilidade de mudança de paradigma educacional. Portanto, a partir dessa reconstrução, o trabalho finda na medida em que aponta indicativos de construção de sentido para a compreensão de educação tanto no âmbito de fundamentação como ciência autônoma e racional quanto na esfera que diz respeito a sua dimensão efetiva.

Palavras-chave: racionalidade, comunicação, filosofia, pedagogia.

## ABSTRACT

The goal, in this work, is to approximate the theory of action and communicative rationality in Habermas with the (re)formulation of a practical-theoretical meaning to the pedagogy. Specifically, we intend to investigate the possibility of passage from rationality understood through the modern paradigm of conscience to the moment when the rationality starts being understood through the communicative paradigm of inter subjectivity. With these purposes, we reconstruct Habermas argumentation emphasizing the relation language, rationality and action that, according to what we think, support the possibility of changing the educational paradigm. Therefore, from this reconstruction, the work is accomplished as it points indicatives of meaning construction to the comprehension of education as much in the scope of fundamentation as autonomous and rational science as in the field which concerns its effective dimension.

Key-words : rationality, communication, philosophy, pedagogy.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	09
<b>CAPÍTULO 1 – A RELAÇÃO FILOSOFIA-CIÊNCIA-PEDAGOGIA: DIMENSÕES REDUCIONISTAS DO CONCEITO DE RACIONALIDADE.....</b>	<b>16</b>
1.1 – O conceito metafísico de filosofia .....	16
1.1.1 – A concepção clássica de metafísica em Platão.....	17
1.1.2 – A concepção moderna de metafísica em Kant .....	20
1.1.3 – Confluências teóricas nas concepções clássicas e modernas de metafísica.....	27
1.2 – O conceito positivista de ciência .....	30
1.2.1 – Comte: conhecimento e racionalidade .....	31
1.2.2 – Skinner: conhecimento e racionalidade .....	34
1.3 – O conceito subordinado de pedagogia.....	37
1.3.1 – A relação fundamentador-fundamentado entre filosofia e pedagogia .....	37
1.3.2 – A relação fundamentador-fundamentado entre ciência e pedagogia .....	43
<b>CAPÍTULO 2 – A AMPLIAÇÃO DO CONCEITO DE RACIONALIDADE .....</b>	<b>46</b>
2.1 – O conceito habermasiano de filosofia .....	46
2.2 – Racionalidade, sistema e mundo da vida .....	54
2.2.1 – A racionalidade no mundo da vida.....	55
2.2.2 – O mundo da vida e o mundo sistêmico ao tratar de uma teoria da sociedade .....	59
2.3 – Da racionalidade estratégico-instrumental a racionalidade comunicativa.....	66

CAPÍTULO 3 – AÇÃO E RACIONALIDADE COMUNICATIVAS EM HABERMAS: PROBLEMAS DE MEDIAÇÃO ENTRE FILOSOFIA E PEDAGOGIA .....	71
3.1 – Intersecções entre razão, ação e linguagem: dimensões racionais da ação comunicativa .....	75
3.2 – Ação e razão comunicativas: a mediação entre filosofia e pedagogia .....	85
3.2.1 – A relação filosofia e pedagogia .....	86
3.2.2 – A dimensão prática da ação pedagógica através da ação comunicativa: a perspectiva emancipatória dos educandos.....	95
 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	 101
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	 105

## INTRODUÇÃO

O que me fascina em Habermas é sua coragem em não assumir uma crítica passiva da razão moderna, se dispondo a não cair em um ceticismo, mas, pelo contrário, (re) pensar a racionalidade numa tentativa de valorizá-la dentro duma perspectiva mais próxima dos seres humanos. Tal empreendimento exigiu certo equilíbrio teórico tanto no sentido de não sobressair em sua teoria um relativismo e nem um fundamentalismo. O manobrismo de Habermas se demonstrou brilhante na medida em que consegue mostrar a importância duma racionalidade que busca fundamentação, porém tem consciência de que teorias racionais abrem e devem abrir portas para uma perspectiva falibilista. Assim, conforme a leitura de Nadja Hermann, “[...] Habermas marca sua inserção no panorama filosófico como alguém que aceitou o desafio de pensar a razão e uma teoria social com exigência de fundamentação e com consciência de falibilidade”(2004, p.93).

Sem exacerbismo e sem anulação, a razão é entendida como aquela que interpreta e coopera com as ciências, promovendo o entendimento e preocupando-se com as condições para que o entendimento entre os homens se efetive. Uma racionalidade impregnada de mundo, de problemas reais e, por isso, própria dos seres sociais: uma racionalidade capaz de (re)ligar o mundo da vida, a ciência, a arte, sendo que, ao mesmo tempo em que tal racionalidade ocasiona esse processo se constrói nele e a partir dele.

É a racionalidade comunicativa a forma capaz de possibilitar um conhecimento construtivo. Sujeitos que participam e se envolvem lingüisticamente desde seu mundo da vida percorrem argumentativamente a produção intelectual na medida em que, intersubjetivamente, socializam e investigam as suas compreensões.

Assim como Habermas afirma na introdução do volume I de sua obra *Teoria da ação comunicativa*, a razão que se encontra tanto no conhecimento quanto na fala e nas ações, a longa data vem sendo interesse de estudo das grandes teorias filosóficas. De forma mais radical pode-se, inclusive, concluir que a própria filosofia enraíza sua origem ao refletir sobre a racionalidade e, se ainda quisermos, ao se apresentar como racional.

Vivemos já no Século XXI e ainda essa temática é vigente. Críticas e teorizações mesclaram o panorama histórico desses conflitos teóricos sobre racionalidade. Perspectivas e desafios foram se apresentando com a evolução do debate, o que o torna cada vez mais atrativo e significativo. Debate esse que apresenta implicações não somente à filosofia, mas às mais diversas áreas do conhecimento. Reflexos da compreensão da racionalidade colocam em cheque procedimentos, métodos, teorizações, objetivos, funções e papel social dos saberes. A filosofia, as ciências naturais e, aqui, a pedagogia fazem parte direta desse rol de influenciados pela mutabilidade teórica desse conceito. Esse contexto teórico passa a ser, aqui, mola propulsora para meu trabalho de pesquisa.

A racionalidade é tema central, como conseqüência da (re)elaboração de uma teoria crítica da sociedade e, por certo, um dos desafios a que Habermas se coloca no decorrer de sua trajetória intelectual. Ao (re)construir esta crítica, ele, por conseqüência, investiga e reelabora conceitos filosóficos e sociológicos que, obviamente, interferem na forma de ver e pensar a sociedade. A Modernidade é um dos núcleos centrais do destino das críticas habermasianas. Isso porque o projeto moderno apresenta uma teoria da racionalidade que concebe a razão como auto-suficiente. Esse caráter da Modernidade suscita em Habermas a elaboração de uma teoria que pense a constituição da racionalidade mediada pela linguagem, o que viabilizou a formulação de sua *Teoria da Ação Comunicativa*.

Apesar de Habermas não intencionar vincular, diretamente, a *Teoria da Ação Comunicativa* com a prática educativa, podemos notar que dela suscitam impulsos promissores para veicularmos uma teorização da educação, uma vez que relances da crise do projeto moderno também permeiam o âmbito educacional.

Num viés sociológico, Habermas adere alguns elementos teóricos da compreensão de Max Weber sobre a racionalidade modernidade. Para ele, a Modernidade é compreendida como um processo de racionalização que concebe a razão de forma instrumental, dirigida a fins, o que ocasiona a perda de liberdade e de sentido das pessoas.

Assim, o poder, através do estado administrativo, e o dinheiro, através da economia capitalista, causam o aprisionamento do homem.

Este “paradigma da consciência”, segundo Habermas, fundamenta os laços de poder e dominação entre os homens. Essa dimensão da razão condicionou um campo que Habermas denomina de mundo sistêmico. Este mundo dos sistemas, que evidencia as relações mediadas de forma instrumental, acaba colonizando o mundo da vida. Então, “a colonização do mundo da vida começa a ocorrer quando os meios sistêmicos do dinheiro e do poder passam a deslocar a “socialização comunicativa” e começam a assumir a função integradora que a esta cabe no plano da integração social” (MÜHL, 2003, p. 100).

No entanto, Habermas não constitui uma crítica finalista ao projeto iluminista e à racionalidade moderna como se vê em Adorno e Horkheimer ou em Weber, os quais não visualizam mais perspectivas para a humanidade. Habermas vê a Modernidade como um projeto inacabado e, no entanto, ao (re)constituir uma teoria crítica da sociedade, desafia-se a recompor alguns ideais iluministas sob novas bases.

Portanto, ao identificar que a utopia moderna não estava sendo, de forma absoluta, efetivada, o diagnóstico habermasiano evidencia patologias no desenvolvimento da vida moderna. Além da distância entre aquilo que se projetava normativamente e o que se realizava, é possível perceber que o projeto moderno não tinha mais a competência para solucionar os problemas que surgiam. Para Habermas a Modernidade entra em crise ao passo em que os “princípios fundamentais de organização”, que possibilitam a formação de determinada sociedade, não conseguem mais produzir mecanismos de superação da problemática vigente.

Esta crise da Modernidade “exige” uma nova teorização ou novos “princípios de organização” que possibilitem tratar das patologias atuais, oriundas da dimensão técnico-científica, geradoras de paradoxos sociais que colocam de um lado o desenvolvimento social e, por outro, a incapacidade do ser humano em ser sujeito e tratar daquilo que a evolução promove sem desvalorizar ou desumanizar o próprio. E, a base reconstrutiva dessa (re)elaboração necessária para reconstruir princípios sociais, perpassa, na medida do que compreendo, pela (re)elaboração do conceito e do uso da razão humana. Esse é o contexto que fertiliza o surgimento da *Teoria da Ação Comunicativa*. Então, o problema de pesquisa deste projeto se constitui de duas dimensões distintas e intrínsecas. A primeira se refere à uma

dimensão que tenta, ao diagnosticar a forma de projeção da racionalidade inserida no projeto moderno, reconhecer seus limites, identificando em que medida os problemas surgidos interferem na prática educativa. A segunda dimensão almeja analisar a possibilidade do uso e desenvolvimento de uma racionalidade comunicativa, especialmente através de reconstruções de elementos teóricos apontados na obra *Teoria da Ação Comunicativa* de Habermas, pesquisando possibilidades de vinculação com a pedagogia, especificamente no momento de se pensar o ato educativo.

Os problemas que pretendo investigar podem ser assim formulados por meio das seguintes perguntas: Qual o núcleo da argumentação habermasiana ao criticar o conceito metafísico-idealista de filosofia? E, quais os desdobramentos dessa crítica para um novo modo de pensar a relação da filosofia com as ciências e, de modo especial, com a pedagogia?

Habermas, ao pensar a construção da racionalidade através da *Teoria da Ação Comunicativa*, acaba apontando, indiretamente, mudanças à prática educativa que, ao mesmo tempo em que se modifica, também teria a condição de colaborar para o desenvolvimento desta racionalidade. Pretendo defender a hipótese, ao longo deste trabalho, de uma imbricação entre racionalidades filosófica e científica com a racionalidade pedagógica, abrindo com isso a possibilidade de um diálogo interativo e não de mão única e verticalizado. Isto é, pensando a relação filosofia e pedagogia nesta linha de mão dupla, não haveria sobreposição de uma sobre a outra, mas, ao invés disso, procederia um diálogo equânime entre ambas.

A suposição que apresento a partir desta argumentação propõe uma ação pedagógica centrada num processo intersubjetivo entre educador-educando e entre educando-educando. Para tanto, é pressuposto que tal processo se constitua em uma interação mediada pela linguagem, uma vez que esta, segundo Habermas, porta uma intenção de entendimento. Então, o discurso, que permite a intersubjetividade entre os sujeitos, motiva um acordo racional. Analogamente à educação<sup>1</sup>, podemos inferir que a partir desta ação comunicativa,

---

<sup>1</sup> Antes de prosseguir, parece-me importante, indicar o que sustenta, de forma parcial, aquilo que compreendo pelo conceito de educação. De certa forma, baseio minhas indicações na diferenciação que Dalbosco estabelece entre pedagogia e educação. A educação ou o ato de educar é mais amplo e abrangente que a pedagogia. Uma ação educativa pode percorrer diversos caminhos, sendo ou não projetada racionalmente. Não precisa essa seguir, necessariamente, normas, princípios ou determinados métodos educativos. A educação pode ocorrer de forma espontânea, aleatória. Podemos ensinar ou aprender sem mesmo ter intencionado ensinar ou aprender algo. A educação acontece de forma desinstitucionalizada também e, por isso, assistemática. Porém (e já aproveito, aqui, para antecipar o que penso sobre pedagogia), quando a ação educativa passa a ser projetada a partir de princípios educativos, usando métodos específicos, refletidos e sistematizados, entramos no campo pedagógico, onde a interação entre os indivíduos seguem uma postura metodológica pensada.

que serve de base estrutural à ação pedagógica, desencadeia a construção do conhecimento, a produção cultural, a construção de identidade, a compreensão de mundo, etc. Tudo de forma coletiva, intersubjetiva, construída e não dada.

Para tratar do problema e da hipótese apresentados acima, seguirei uma pesquisa de cunho bibliográfico, centrada, principalmente, numa metodologia interpretativo-reconstrutivo, com inspiração no próprio modelo habermasiano de reconstrução racional. A opção por este tipo de análise justifica-se pela finalidade de, em um primeiro momento, dissecar o pensamento do filósofo, buscando uma análise das partes com intuito de compreender o todo (processo analítico). No entanto, essa compreensão depende de uma interpretação do sentido dos conceitos e concepções presentes nas teorias (processo hermenêutico) e seu confronto com e sua re-inserção no meu problema de investigação (processo sintético). Neste sentido, fazendo analogia a Kant, poder-se-ia dizer que o procedimento interpretativo-reconstrutivo tem um caráter eminentemente analítico, mas também sintético, na medida em que pretende trazer o manancial conceitual habermasiano para um contexto inicialmente estranho ao próprio Habermas, o contexto pedagógico e, por isso, como sintético, amplia o conhecimento para o campo pedagógico.

Nessa direção, começarei tratando, no primeiro capítulo, da maneira como o conceito de razão, e a própria racionalidade, se apresentou em alguns momentos da história da filosofia e da própria humanidade. Refiro-me às concepções de filosofia no período clássico, com Platão, especialmente e, num momento mais recente, com Immanuel Kant, no período moderno. Concepções essas de filosofia que apresentaram um caráter metafísico nos seus modos de procedência e, como resultado imediato, um caráter metafísico também nas formas de conhecimento, nas concepções de verdade, na maneira de ler e analisar o mundo. Com respeito às suas diferenças, as concepções de filosofia, como metafísica desses dois períodos, implicam também no relacionamento entre filosofia e outros campos do saber. Isso especialmente no período moderno, no qual outras áreas do conhecimento já haviam se ramificadas e se independizadas da filosofia, criando autonomia própria, elaborando seu método e seus objetos de investigação próprios. A compreensão positivista de ciência é exemplo dessas afirmações, principalmente com Augusto Comte, modelo objetivista que, posteriormente, se evidencia também em teóricos da psicologia como Burrhus Frederic Skinner, no qual assume feição própria. Aqui situo as questões desse primeiro capítulo: ao

e elevar a filosofia, a partir de seu caráter metafísico, a um *status* extremamente superior às ciências, como se compreende a relação entre elas e que implicações isso apresenta no desenvolvimento do papel de cada uma? Além disso, em especial, que espécie de racionalidade procede desse contexto? No entanto, as conseqüências que gostaria de enfatizar dizem respeito a pedagogia como ciência e, portanto, essa será, aqui, a referência de toda a exposição.

Deslocar a função da filosofia e seu papel social é desafio constante para Habermas. Esse propósito consiste em abandonar o caráter metafísico da filosofia e se apegar a alguma tarefa bem mais “simples”, a saber, a de deixar de ser a *indicadora de lugar* para ser *intérprete mediadora*<sup>2</sup>. Cabe, portanto, à filosofia assumir um lugar mais humilde e se colocar a disposição, dialogando com as outras áreas do saber, se propondo, portanto, a desenvolver uma racionalidade mais flexível, com um caráter comunicativo e produtivo. Para apresentar essa perspectiva, reconstruo alguns elementos da teoria de Habermas, durante o segundo capítulo, porém, deter-me-ei, especialmente, nos conceitos de mundo da vida e mundo sistêmico, enfocando a forma de compreensão da sociedade a partir dessa visão dual.

Combater a racionalidade instrumental injetada pelo projeto moderno no meio social é tarefa eminente de uma teoria que pretende alcançar o nível comunicativo de sua racionalidade. Por isso, a educação aparece como elemento central de desenvolvimento da razão humana. Além disso, é um espaço no qual a ação humana pode ser pensada, diferentemente de outros âmbitos, nos quais a ação é momentânea e direta. No terceiro capítulo, ocupar-me-ei em conjecturar sobre o seguinte problema: Que possibilidades surgem do diálogo com o texto Habermasiano escolhido de se pensar a ação pedagógica com base em uma racionalidade comunicativa? Neste capítulo chega o momento de manifestar contrariedade as abordagens reducionistas da razão a partir do positivismo, da filosofia metafísica kantiana e platônica. Para isso, torna-se necessário, segundo minha hipótese, fundamentar uma proposta pedagógica sustentada pela teoria da ação comunicativa. Com essa finalidade, pretendo não apenas repensar a pedagogia, mas a relação desta com a filosofia, uma vez que a mudança de perspectiva teórico-prática da pedagogia perpassa pela postura que a filosofia deve ter e pela tarefa que a pedagogia deve assumir. Com uma racionalidade

---

<sup>2</sup> Essa perspectiva mediadora da razão é apontada por Habermas, além de outros lugares, na sua obra *Consciência moral e agir comunicativo*.

comunicativa, ao relacionar-se com outras ciências, a filosofia passa a comunicar-se com elas na medida em que colabora na construção de fundamentação ou legitimação racional dos saberes. Essa colaboração não assume mais o caráter de um “repassar a fundamentação última” aos moldes de uma filosofia metafísica, já que o próprio conhecimento toma, a partir da racionalidade comunicativa, não mais uma característica absoluta, pois não se concebe mais uma realidade objetiva ou uma idealização sob a qual todos devam alcançar. A fundamentação se dá através da interação comunicativa entre as ciências por meio de pretensões de validade, as quais permitem uma unificação daquilo que se vive e daquilo que se teoriza. Uma das grandes perspectivas é remodelar a compreensão e a efetivação do conceito de práxis, o que pode ocasionar uma pedagogia mais autônoma e eficiente.

## Capítulo 1

### Relação filosofia-ciência-pedagogia: dimensões reducionistas do conceito de racionalidade

#### 1.1 – Conceito metafísico de filosofia

A pergunta sobre o que é a filosofia ou como a compreendemos é um desafio teórico que sempre provocou os anseios de muitos filósofos. As interpretações, historicamente, articularam-se com nuances diferentes e, até mesmo, com propostas de compreensões extremamente opostas. Entretanto, qual a importância em definir tal conceito? A filosofia, assim como toda área do conhecimento, provoca implicações de uma ou outra forma com aqueles saberes com os quais se relaciona e, com grandes possibilidades, gera influências no modo de vida e/ou na forma de conceber o mundo. Sendo assim, os resultados de tais correlações dependem da forma com que arquitetamos as compreensões que se vinculam.

Existe uma perspectiva clássica quando nos detemos a pensar o que é a filosofia, a saber: a filosofia enquanto metafísica. Objetivo, nesse primeiro momento, apresentar marcos referenciais do caráter metafísico do pensamento, conforme Habermas, a partir do seguinte problema: que elementos constituem uma compreensão de filosofia como metafísica? Para elaborar uma resposta com um nível mínimo de satisfação, remontaremos, de

forma resumida, as duas vertentes metafísicas do pensamento filosófico, desde uma visão habermasiana: a metafísica clássica, a partir de Platão e a metafísica moderna, com Kant. Logo adiante, apontaremos alguns elementos teórico-metafísicos que se apresentam tanto em uma quanto em outra postura metafísica.

### 1.1.1 A concepção clássica de metafísica em Platão

As primeiras formas de pensamento filosóficas de que se tem notícia se propuseram a investigar o que as coisas são. A filosofia das origens buscava pela essência daquilo que existia no mundo, numa tentativa de explicar as causas e princípios das coisas. Tal propósito se tornou intenção aguerrida pelos estudiosos da Grécia Antiga, primeiramente pelos chamados filósofos da natureza, como Tales de Mileto (625-546 a.C.), Pitágoras de Samos (571-497 a.C.) e outros. Essas especulações foram, posteriormente, elevadas a um caráter metafísico. Isso se situa quando os possíveis princípios originadores das coisas não se encontram nas próprias coisas ou na própria natureza, como entendiam os filósofos da natureza, mas em lugar extramundano. Motivava-se, dessa forma, a busca pelo elemento primeiro de todas as coisas.

A metafísica, portanto, constitui-se num modo de conhecer o mundo, dentro de uma perspectiva racional e lógica, fornecendo um entendimento sobre as coisas mundanas, porém, sem as mesmas características próprias do mundo. Ou seja, enquanto há nas coisas, no homem e no mundo uma mutabilidade, um dinamismo universal, no conceito há uma universalidade permanente e absoluta, capaz de render explicações verdadeiras sobre o existente. Tal forma de articulação da metafísica clássica é resultado de duas vertentes teóricas oriundas dos antigos gregos. Refiro-me, primeiramente, a Heráclito de Éfeso (séc. V a.C.), o qual expunha o mundo como um espaço de mudança contínua, porém como um movimento que se justificava racionalmente, pois não era anárquico, sendo que tais alterações constantes resultavam de uma necessidade de constituição própria do ser.

Mas, com maior vigor, Habermas e outros pensadores atribuem a Parmênides a força originária das compreensões metafísicas, pois Habermas acredita que “[...] a totalidade

do pensamento metafísico obedece a Parmênides e toma como ponto de partida a questão do ser do ente – o que o torna ontológico” (2002, p.22). Ontológico porque tratará do que o “ser” é. O que é, é, e não há no “ser” um “não-ser”. Portanto, o ser é o verdadeiro conhecimento, é o que se sobrepõe a qualquer alteração, é o eterno e imutável, não exposto a divisões, a fragmentação.

Tanto o pensamento de Heráclito quanto o pensamento de Parmênides desembocam na postura metafísica platônica. Platão sistematiza o pensamento metafísico quando expõe a inteligibilidade como um campo supremo que se sobrepõe à realidade sensível. Ele atribui ao pensamento o conhecimento absoluto, definindo-o como uma instância que retém a verdade, lugar em que se situa a causa fundante de outro mundo, o sensível. Esse dualismo entre uma realidade que é inteligível e outra que é sensível constitui o cerne do pensamento metafísico de Platão, conhecido como Teoria das Formas ou das Idéias (*eidos*).<sup>3</sup> Por formas ou idéias, Platão entende tudo aquilo que está somente na inteligibilidade e que são, portanto, perfeitas, absolutas e eternas, ao contrário das substâncias que se encontram no mundo sensível, que são caóticas, finitas e relativas.

A compreensão sobre formas ou idéias não eram vistas com a mesma conceituação com que utilizamos na contemporaneidade. “Entendemos por *idéia* um conceito, um pensamento ou uma representação mental, mas Platão entendia por εἶδος e ἰδέα a essência (οὐσία) ou natureza fundamental e primeira (φύσις) das coisas” (SOARES, 2001, p.21). Platão tentava encontrar a razão<sup>4</sup> dos fenômenos naturais em um mundo que não este, ou melhor, num mundo onde os fatos não fossem caóticos, confusos e obscuros. Isto é, a razão existencial das coisas não se encontrava, segundo Platão, onde as coisas mesmas estavam, mas em lugar fora desse lugar de fato. Em outras palavras, a verdade das coisas não se encontrava nas coisas mesmas. Portanto, os sentidos humanos não funcionavam como meios que possibilitassem o conhecimento, até pelo contrário, eram eles que nos davam acesso a uma realidade que é aparência, que é uma mera cópia das formas. Se o sensível não desperta nenhum valor cognitivo, de pouco adianta debruçar nossos sentidos com o objetivo de conhecer aquilo que nos rodeia. Podemos perceber isso quando Platão faz, em *Fédon*, a seguinte elucidação:

<sup>3</sup> Como não é meu propósito oferecer uma exposição da teoria platônica das idéias, indico agora tão somente o importante estudo de David Ross (1993).

<sup>4</sup> Razão entendida como as causas que justificam a existência de todas as coisas presentes no mundo sensível.

[...] recei que minha alma viesse a ficar completamente cega se eu continuasse a olhar com os meus olhos para os objetos e tentasse compreendê-los através de cada um dos meus sentidos. Refleti que devia buscar refúgio nas idéias e procurar nelas a verdade das coisas. (1972, p.112)

A filosofia enquanto metafísica se pretende como um conhecimento que permite o acesso à verdade e, por isso explica o todo. Tal postura extraordinária postula, sistemicamente, conceitos absolutos sobre aquilo que as coisas são. “O verdadeiro conhecimento tem a ver com aquilo que é pura e simplesmente geral, imutável e necessário” (HABERMAS, 2002, p.22). O conhecimento metafísico almeja a totalidade do mundo e do homem, almeja compreender o ser – ontologia. Enquanto conhecimento verdadeiro, a metafísica coloca-se como um saber que intenciona fundamentar qualquer outro saber ou ciência. Tal tarefa fundamentadora hierarquiza o mundo, o que provoca uma visão dualista, a partir da qual o conceito tem uma valoração superior ao que é conceituado. Isso significa que existem conceitos suficientemente amplos para mostrar o que as coisas são. Esse pensamento metafísico deve abarcar tudo o que é a coisa, nada pode lhe fugir.

Com essas tais dimensões metafísicas, a racionalidade humano-cognoscente projeta-se como capaz de se distanciar dos fenômenos dotados de finitude e identificar uma perspectiva unitária das entidades singulares. O uno é uma derivação extremamente abstrata, ausentando quaisquer vínculos com entidades concretas, requerendo a relação imprescindível entre a ontologia e a lógica do pensamento, viabilizando, dessa forma, a tese de que “[..] o uno passa a ser ambas as coisas – proposição fundamental e fundamento do ser, princípio e origem. O múltiplo é deduzido a partir disso no sentido da fundamentação e da constituição, e graças a essa origem, ele se reproduz como uma variedade ordenada” (HABERMAS, 2002, p.39).

É a fundamentação que garante a unidade do múltiplo. Fundamentação resultante da consistência do trabalho intelectual. Portanto, é percorrendo os caminhos do pensamento filosófico-metafísico que tal unidade é alcançada. A metafísica é um pensamento de identidade, por isso, o ser não pode vir a ser outra coisa, pois deixaria de ser o que é, “[...] la abolición de la identidad de un ser consigo mismo equivaldría a su aniquilación” (GILSON,

s/d, p.26). O ser, sendo único e universal não dispõe de uma causa que o tenha gerado, sendo esse princípio axiomático da metafísica. O ser, então, não é fundamentado, apenas é fundamento indubitável.

### 1.1.2 A concepção moderna de metafísica em Kant

A filosofia kantiana se encontra entre as paredes cronológicas e intelectuais da Idade Moderna. Kant vive entre os anos de 1724 e 1804, período em que a ciência moderna se apresentava como precursora da racionalidade. O período moderno é marcado pela idéia de progresso, de avanço, em um sentido positivo, ou seja, o que vivemos e fazemos agora é melhor do que já se passou, do que é antigo. Além disso, deve-se considerar que o indivíduo como subjetividade<sup>5</sup>, a partir da modernidade, passou a ser colocado no centro da reflexão filosófica. Como consequência, a concepção de mundo e de homem presente na história da filosofia do período antigo vai perdendo sua credibilidade, dado o advento da idade moderna. É a partir da modernidade que “o homem não se entende mais inserido num todo maior, que, heteronomamente, lhe fornece o sentido de sua vida, mas ele mesmo é *fonte de sentido* de qualquer todo, já que é o lugar que determina o sentido de tudo” (OLIVEIRA, 1993, p.72).

Do que trata a metafísica, com o que ela se relaciona e quais suas consequências é preocupação vista na história da filosofia e nas teorias filosóficas. Acompanhemos a interpretação de Hermann sobre as ondulações na perspectiva de compreensão do objeto da metafísica:

Com os medievais, ela adquire um conteúdo teológico, que é dado pela revelação, mas conserva-se como a ciência do ser enquanto ser, um ser que transcende. Desde a antiguidade grega, partia-se da idéia de que a realidade existe e

---

<sup>5</sup> O princípio que fundamenta a Modernidade é, justamente, a subjetividade. A própria constituição da realidade dá-se pela subjetividade, nada existe fora dela e tudo se compreende a partir dela. No primeiro e o segundo capítulo de sua obra *Discurso Filosófico da Modernidade* Habermas trata da subjetividade como princípio fundante da modernidade, concebendo as filosofias de Kant e Hegel, embora distintas entre si, como dois momentos decisivos da autocertificação filosófica da modernidade. Sobre isso ver também Dalbosco (2007).

perguntava-se sobre o que é a realidade (ou o que é o ser). Na época moderna, emergem opiniões muito diversas acerca da metafísica, e seu problema desloca-se para a questão das certezas, passando-se a indagar como é possível o conhecimento. Embora continue sendo a ciência do transcendente, a metafísica agora está intimamente vinculada ao eu pensante, ao sujeito. (1999, p.39-40)

Podemos apontar que a *metafísica da subjetividade* é caráter marcante do pensamento moderno. Kant é um dos grandes responsáveis por esse enfoque subjetivista na compreensão da filosofia metafísica. Porém, tal guinada não altera a perspectiva de ser a metafísica, ou todo o pensamento que apresente dimensões metafísicas, uma teoria que trate do transcendente.

Kant promove uma ruptura teórica com a tradição ontológica. Mas, o que se compreende por isso? Que a filosofia kantiana não pressupõe que o *ser* tenha como propriedade suas próprias categorias. Em outras palavras, as categorias não são propriedades objetivas do ser. O objeto passa, então, a ser determinado pela subjetividade humana, a qual é dotada de uma estrutura transcendental.<sup>6</sup>

O âmago da ontologia clássica se situa na pergunta pelo “o que é” das coisas. O que não acontece quando uma teoria apresenta uma preocupação de caráter transcendental, pois esta se ocupa com “as condições de possibilidade” do conhecimento das coisas. Essa dimensão teórica sustenta a transcendentalidade do conhecimento na medida em que Kant define transcendental como “[...] todo o conhecimento que em geral se ocupa menos dos objectos, que do nosso modo de os conhecer, na medida em que este deve ser possível *a priori*” (CRP, B25, p.53).

As condições de possibilidade dos objetos se encontram na estrutura transcendental da subjetividade. Essa estrutura é capaz de representação (conceitos e intuições) de forma *a priori*, ou seja, são conhecimentos que estão aquém da própria experiência e são possibilitadores dela. A metafísica de Kant consiste justamente em indicar que, se a razão permanecer na experiência empírica, não atingirá fundamentos e princípios incondicionados. Assim, Höffe se refere à metafísica kantiana, afirmando que para Kant “[...] o último fundamento da experiência se encontra além de toda experiência. Por isso sua

<sup>6</sup> Sobre isso ver Dalbosco (2000, p. 7-24).

investigação se chama metafísica, literalmente: além (*meta*) da física. Da natureza” (2005, p.34). Por isso, é possível asseverar que Kant tem como problema central de sua investigação, incluindo nela sobretudo sua teoria do conhecimento, “[...] as condições do conhecimento objetivo que independem da experiência, condições estas que se encontram na constituição pré-empírica do sujeito” (HÖFFE, 2005, p.44).

A postura teórica kantiana situada aqui aponta para uma inversão da função do homem no mundo. Aquele pré-determinismo extra-humano identificado no pensamento antigo se exclui na modernidade pelo fato de que a determinação daquilo que é objetivo se dá pela subjetividade. A razão humana tem a função específica de regência, de ser princípio a partir do qual tudo é pensado. Na verdade, não deixa de existir uma determinação, porém, o que muda é o que ou quem determina. O cosmos deixa de dar sentido às coisas para passar essa função para o próprio homem, para a sua subjetividade.

A Modernidade, de forma ampla, é problematizada por Habermas por assegurar um conceito “forte” de razão, no qual eram depositadas todas as crenças de um progresso científico, econômico, cultural e social, uma vez que neste período a produção do conhecimento se apresentava como secular, isto é, a legitimação do conhecimento se distanciava de um fundamento teológico como na Idade média e, por isso, o ideal iluminista creditava a racionalidade como fonte de compreensão e organização da vida social.

O projeto moderno é o responsável por apresentar a razão como instrumental, especialmente porque através dela o homem almejava dominar a natureza, ou seja, a subjetividade teria as condições necessárias para sujeitar e explorar tudo aquilo que se encontrava fora dela. Entretanto, não só a natureza se tornaria objeto da subjetividade, mas também o próprio homem.

Segundo Habermas, Kant é representante da concepção moderna que reconhece a razão como única autoridade legitimadora do conhecimento e organização do mundo e, conseqüentemente, como fonte de liberdade para os indivíduos. No entanto, conforme Habermas, Hegel, seguindo a tradição de Kant, pensará a Modernidade nos termos de uma dialética da razão, ou seja, pensará a subjetividade compreendida inicialmente como sinônimo de liberdade, também como um princípio de repressão. Portanto, além de significar

emancipação, ela também se transforma num processo de objetivação selvagem. Segundo Dalbosco,

ao procurar dar conta do processo de historicização da razão, Hegel chega ao conceito de uma modernidade bipartida que o permite conceber, com mais clareza, a dialética inerente à própria racionalidade moderna: a mesma subjetividade racional que apareceu livre no plano do pensamento, mostra-se agora, no plano da história, “como origem de uma objetivação selvagem”. (2007, p. 4)

O que se evidencia fortemente na modernidade é uma busca intensa pela verdade das coisas. Claro que não mais em um outro mundo, como o fez Platão, mas no mundo em que vivem os homens, já que o estilo de conhecer vigente na modernidade tem princípios não mais encontrados no ser ou em Deus, mas na razão humana.

Evidencia-se, assim, uma tentativa clara de promover a emancipação humana, de encontrar o lugar onde cada indivíduo poderia exercitar sua liberdade; despertar sua autonomia racionalmente sem a necessidade de princípios ou fundamentos providos de outra instância que não do próprio ser humano, que não de sua própria subjetividade. Sendo assim, na modernidade busca-se o melhoramento ou o fundamento da razão nela mesma, e não mais fora do homem. O movimento filosófico moderno tem o seu centro argumentativo no conceito de razão entendido como consciência ou subjetividade.

Em Kant, por exemplo, podemos perceber que a subjetividade é aquela instância do ser humano capaz de conhecer e modificar aquilo que se encontra fora dela. Quando conhecemos algo, transformamos e modificamos este algo. Seria contraditório conhecer a coisa em si, porque quando a conheço ela já está em mim, impregnada em minha subjetividade. Então, o que nós podemos conhecer é apenas aquilo que está no interior de minha subjetividade. Fora disso nada é conhecimento. Quando eu conheço, então, conheço apenas “a coisa em mim”, como se refere Kant, e não “a coisa em si”.

No entanto, conforme Kant, o conhecimento não se fundamenta necessariamente na experiência, apesar de poder ser suscitado dela, ou melhor “se, porém, todo o conhecimento se inicia *com* a experiência, isso não prova que todo ele derive *da*

experiência” (CRP. B2, p.36). Dizer que alguns conhecimentos são independentes da experiência é afirmar que eles são *a priori*.

Kant expõe dois tipos de juízos: os sintéticos e os analíticos. O último tipo é *universal e necessário*, porém não é um juízo que amplia o conhecimento, uma vez que qualquer predicado emitido deve já estar inserido no sujeito, o que é notado pela pura análise. Portanto, o que fundamenta os juízos analíticos é o princípio da não-contradição.

Os juízos sintéticos dependem da experiência e, portanto, são *a posteriori*. Tais juízos não são caracterizados pela universalidade nem pela necessidade. Nos juízos sintéticos *a priori* a caracterização do sujeito é contingente, ou seja, não descreve necessariamente o sujeito, pois podem haver sujeitos sem aquela característica e, portanto, negá-la não significa negar o ser.

Portanto, os juízos que ampliam nosso conhecimento Kant denomina-os de sintéticos. No entanto, o conhecimento que deles derivam devem ser totalmente *a priori*, isto é, independente de qualquer experiência possível, já que, segundo Kant:

[...] a experiência não concede nunca aos seus juízos uma *universalidade verdadeira e rigorosa*, apenas *universalidade suposta e comparativa (por indução)*, de tal modo que, em verdade, antes se deveria dizer: tanto quanto até agora nos foi dado verificar, não se encontram exceções a esta ou àquela regra. Portanto, se um juízo é pensado com rigorosa universalidade, quer dizer, de tal modo que, nenhuma exceção se admite como possível, não é derivado da experiência, mas é absolutamente válido *a priori*” (CRP. B4, p.38)

Kant busca encontrar a certeza e a verdade das coisas, o lugar e a forma a partir dos quais tudo tem uma resposta verdadeira. Para tanto, uma negação necessária, segundo ele, para alcançarmos a certeza das coisas, é a negação da relação direta com a experiência, uma vez que as experiências possibilitam apenas conceitos empíricos, que não carregam princípios puros *a priori*. “Pois onde iria a própria experiência buscar a certeza, se todas as regras, segundo as quais progride, fossem continuamente empíricas e, portanto, contingentes? Seria difícil, por causa disso, dar a essas regras o valor de primeiros princípios” (CRP. B6, p.39).

Podemos ir mais longe ainda, pois Kant, ao buscar o fundamento transcendental da experiência para um conhecimento verdadeiro afirma que “[...] a realidade de princípios puros *a priori* no nosso conhecimento[...] são imprescindíveis para a própria possibilidade da experiência [...]” (CRP. B6, p. 39). Desse modo, a experiência é dependente dos conceitos puros, o que sugere, portanto, que a subjetividade humana é portadora das condições de possibilidade da objetividade.

Kant infere que o objeto de conhecimento deve ser constituído pela subjetividade humana. Ou melhor,

no tocante aos objectos, na medida em que são simplesmente pensados pela razão – e necessariamente – mas sem poderem (pelo menos tais como a razão os pensa) ser dados na experiência, todas as tentativas para os pensar (pois têm que poder ser pensados) serão, conseqüentemente, uma magnífica pedra de toque daquilo que consideramos ser a mudança de método na maneira de pensar, a saber, que só conhecemos *a priori* das coisas o que nós mesmos nelas pomos (CRP. B XVIII, p.20).

Kant acredita que não é o objeto que põe as leis no sujeito, mas, ao contrário, é o sujeito que ao conhecer descobre as leis e princípios dos objetos. Isso significa que toda a objetividade é constituída por parâmetros de uma estrutura transcendental intrínseca a cada indivíduo. Tal estrutura é transcendental pelo fato de que possui modos de conhecer que são *a priori* (que são especificamente do sujeito e, em hipótese alguma, do objeto).

O sujeito transcendental é, assim, portador de conceitos puros ou categorias que, para Kant, são as regras epistemológicas de constituição dos objetos, ou melhor, são regras da unidade de uma possível consciência universal. É essa representação, segundo Kant, que dá a possibilidade de conhecer os objetos. Nele encontramos, portanto, uma teoria da constituição e representação dos objetos: para o ponto que nos interessa, sujeito cognoscente é aquele capaz de constituir e representar judicativamente os objetos.

Na medida em que a “epistemologia” kantiana fundamenta-se em um modelo representacional, no qual o sujeito constitui o objeto, a questão que se coloca é a de saber se

tal modelo não incorre numa relação dicotômica. Habermas acredita que sim, que esse paradigma moderno se constrói através de um modelo representacional dicotômico entre sujeito/objeto, ilustrado e sustentado, principalmente, pelo pensamento de Kant. Isso implica em um sujeito conhecedor que possui uma “subjetividade conhecedora”, a qual percebe o mundo exterior (a natureza, a sociedade, as outras pessoas...) e, com efeito, o sujeito constitui o que está fora dele por si mesmo. O mundo, assim, é constituído pela síntese do sujeito transcendental, desencadeando uma razão que busca universalizar o seu conhecimento, as verdades, os conceitos.

Transparece em Habermas uma crítica a esse modelo representacional pelo fato dele se basear num tipo de racionalidade que para poder se sustentar domina e manipula o que está a sua volta. Ou seja, transforma o outro da razão em objeto, desencadeando um processo de “objetualização” ou “instrumentalização”. Tal relação sujeito/objeto é, na modernidade, mediada pela razão subjetiva.

Em traços gerais, a razão passa a ser o conceito último a partir do qual tudo se fundamenta. Aquilo que eu conheço é a representação que “eu” faço do objeto. Esse objeto pode ser o próprio homem, uma vez que o sujeito pode pensar em si mesmo, tornando a razão moderna um processo de auto-reflexão. Assim, acontece uma forma de conhecer solipsista<sup>7</sup>, a partir da qual a subjetividade centra-se em si mesma; fazendo com que o outro (a objetividade) seja uma espécie de fonte de interesse. Desse modo, a verdade será sinônimo de “adequação” dos atributos do objeto às estruturas transcendentais do sujeito cognoscente, uma vez que tais atributos são constituídos pela própria subjetividade humana.

Até aqui temos caracterizado em largos traços aspectos da ontologia platônica e da metafísica kantiana. Na seqüência, vamos tratar brevemente de algumas confluências entre estas duas perspectivas, sem desconsiderar, no entanto, as enormes diferenças que existem entre Platão e Kant.

---

<sup>7</sup> O conceito (solipsista) foi inserido nesse contexto pelo fato de que o conhecimento da modernidade, nessa linha apresentada até aqui, independe de uma relação intersubjetiva, por exemplo. O conhecimento provém de um processo solitário, uma vez que a razão subjetiva é suficiente por si própria, não necessita das relações, do diálogo, ou seja, da interação entre subjetividades.

### 1.1.3 Confluências teóricas nas concepções clássica e moderna de metafísica

Que motivos teóricos são capazes de conduzir uma filosofia a percorrer os caminhos da metafísica? Referimo-nos aqui, não àquilo que conduz à opção por uma postura metafísica, mas aos caracteres que fazem uma filosofia apresentar dimensões metafísicas. Habermas, talvez intencionalmente, apresenta uma preocupação exagerada com a identificação entre os pensamentos que sustentaram e sustentam a metafísica. Em sua obra *Pensamento pós-metafísico*, ele destina-se, quase que como uma obsessão, a nomear os acusados, caracterizando “[...] como ‘metafísico’ o Pensamento de um idealismo filosófico que se origina em Platão, passando por Plotino e o neo-platonismo, Agostinho e Tomás, Cusano e Pico de Mirandola, Descartes, Spinoza e Leibniz, chegando até Kant, Fichte, Schelling, e Hegel” (2002, p.38).

Esta inquietação de Habermas parece ter raízes na modernidade, momento em que a ciência demonstra reservar aos seus próprios procedimentos metodológicos a dominação racional das formas de conhecimento, o que promove, em torno da filosofia, uma preocupação direta com sua identidade. Até porque o motivo originário do pensamento filosófico foi justamente o enredo da possibilidade do desenvolvimento da racionalidade. Habermas situa essa ementa, quando afirma que

o sistema de pensamento voltado para o mundo em sua totalidade sentiu-se desafiado pela primeira vez através da racionalidade dos procedimentos de uma ciência experimental que se distinguia pelos métodos de pesquisa, o que a fez cair numa crise de identidade. (2002, p.260)

No entanto, a intenção momentânea limitar-se-á a tentativa de pontuar porque as filosofias kantiana e platônica são tidas como metafísicas, o que, por conseqüência, nos dará elementos que permitem sopesar outras formas de pensamento, dos citados anteriormente e/ou de outros filósofos. Trata-se de notar a possível proximidade teórica entre a metafísica clássica e a moderna, pois segundo Habermas “a metafísica surgira como a ciência do geral imutável e necessário; a partir de agora ela só pode encontrar um equivalente numa teoria da

consciência, a qual fornece as condições subjetivas necessárias para a objetividade de juízos gerais, sintéticos *a priori*” (2002, p.22). Isto é, o problema para nossa investigação consiste em mostrar que apesar da diferença fundamental que possa estar embutida entre uma ”teoria do ser em geral” e uma “teoria da consciência”, há algo em comum entre elas.

Sob o problema central *como posso compreender e explicar racionalmente as coisa e quais são as condições de possibilidade do conhecimento*, nessa ordem, Platão e Kant marcam esforços teóricos significativos em busca de respostas, sendo que a dimensão metafísica das teorias articuladas por ambos encontram-se na tentativa de conceber o ser como idéia, conforme Platão e, na fundamentação do conhecimento a partir da subjetividade transcendental, conforme Kant.

A busca pela *fundamentação última* abre portas para a metafísica de um pensamento e seria, em certo sentido, o ponto em comum entre ambos. Os mestres-pensadores, como os denomina Habermas (2003a), condensam a *pretensão* de encontrar a verdade através da filosofia, uma verdade que não se altera e nem é fundamentada, pois assume a função de fundamentadora. Nota-se isso quando Habermas vê em Hegel a acusação de que Kant não justifica a própria fundamentação e, assim, “[...] teria ficado a dever a prova de que as condições *a priori* da possibilidade da experiência são ‘necessárias’” (HABERMAS, 2003a, p.20)<sup>8</sup>.

Algo semelhante procede na ontologia platônica, na qual o ser das coisas não tem princípio, não tem origem, sempre existiu, “[...] todo lo que es ser es, y al contrario, el ser es a la vez único y universal, por la misma razón, el ser no puede tener causa” (GILSON, sd, p.23). Esta é a fundamentação última que, ao mesmo tempo que não tem causa, pois senão teria que ter nascido em algum tempo e, o ser não tem tempo, não tem passado e não tem futuro. Ele simplesmente “é”. Ele é a-histórico, assim como as condições *a priori* kantianas. Não há movimento nelas, elas são indivisíveis. Pois se houvesse mudanças elas poderiam vir a ser outras coisas e esse caráter é reservado ao mundo sensível e às experiências.

Essa postura de fundamentação forte (fundamentação última) atribui à filosofia um lugar privilegiado perante as outras formas de conhecimento. Há evidências, portanto, de

---

<sup>8</sup> Habermas tem certamente como pano de fundo de sua afirmação a crítica que Hegel fez a Kant no parágrafo 10 da *Enciclopédia das Ciências Filosóficas*, onde diz: “mas a inquirição do conhecer não pode ter lugar a não ser *conhecendo*; indagar o dito instrumento é o mesmo que conhecê-lo. Mas querer conhecer *antes* de se conhecer é tão destoante como o sábio propósito daquele escolástico de aprender a *nadar antes de se aventurar à água*” (HEGEL, 1988, p.79).

[...] uma conexão entre a teoria do conhecimento *fundamentalista*, que confere à filosofia o papel de um *indicador de lugar* para as ciências, e um sistema de conceitos *ahistóricos*, sistema este que é enfiado sobre a cultura como um todo e ao qual a filosofia deve o papel não menos duvidoso de um *juiz* a presidir um tribunal sobre as zonas de soberania da ciência, da moral e da arte. (HABERMAS, 2003a, p.19)

Platão e Kant postulam, portanto, a intenção de encontrar a fundamentação última capaz de justificar a totalidade do mundo, dos homens e da natureza. Conseqüentemente obedecem ao desejo de buscar um caminho com condições de conduzir a verdade, sedimentando uma supervalorização da teoria perante a prática. Nessa dimensão a filosofia é a *prima ciência*, aquela capaz de conhecer e dar as condições de realização do conhecimento, o que serve de palco para a filosofia ser ouvida pelas demais ciências. Habermas discorda dessa tarefa filosófica, pois acredita que “afora os questionamentos que têm na mira o universal, a filosofia não tem nada de especial em relação às ciências, muito menos a infalibilidade de um acesso privilegiado à verdade” (2002, p.23). Uma vez dona da verdade, a filosofia serviria de indicadora da racionalidade, apontando o lugar das ciências, algo que, conforme Habermas, foi “canonizada” na modernidade por Kant (2003a, p.23).

Reforçar a idéia perante a matéria configura a perspectiva do “paradigma da consciência” presente no período moderno sustentado, principalmente, pela filosofia kantiana. A racionalidade suprema é capaz de se auto-referendar, ou seja, pode se conhecer porque ao ser cognoscente é cognoscível e, portanto, é objeto de si mesma e que, além disso, consegue fornecer *a priori* as condições para que o conhecimento se desencadeie e ofereça uma estrutura de compreensão teórica antes mesmo da diversidade de fenômenos.

A postura metafísica, portanto, caráter de ambas as posições filosóficas resumidas aqui, a partir do seu núcleo que nos interessa, demonstram-se com força suficiente para glorificar o poder teórico como dominador daquilo que não o é. A verdade inquestionável dada pela posição metafísica, adquirida pelos caminhos da filosofia, que é então capaz de fornecer a racionalidade do conhecimento é a tese central que procuramos investigar.

## 1.2 – O conceito positivista de ciência

Neste momento pretendo apresentar a discordância de Habermas em relação a uma compreensão positivista de ciência, criticada por ele em sua obra *Pensamento Pós-metafísico*, especialmente em um trecho nomeado a “racionalidade dos procedimentos”. Nomeação ilustrativa daquilo que Habermas demonstra conceber criticamente desta espécie de ciência, a saber: que a ciência positivista reduz a racionalidade dos conhecimentos a um método, sendo verdadeiro, portanto, somente aquilo a que o método pode atingir, ou seja, o que é observável e experienciável. Sobre a forma com que a razão é vista por Habermas no interior das ciências experimentais modernas, é possível acompanhar na seguinte citação:

A razão encolhe-se, reduzindo-se ao aspecto formal, fazendo a racionalidade dos conteúdos depender somente da racionalidade dos procedimentos, de acordo com os quais se tenta resolver problemas – problemas empíricos e teóricos na comunidade dos pesquisadores e no empreendimento organizado das ciências[...]. (2002, p.44)

Com essa dimensão teórica que permeia as ciências experimentais modernas, o aspecto subjetivo capaz de constituição do mundo objetivo passa a ser anulado. A racionalidade e a validade reconhecida de um conhecimento não é mais resultado do que a subjetividade constitui. Há, nesse instante, uma inversão metodológica em relação a filosofia metafísica, isso porque o paradigma da consciência se enfraquece. Porém, tal inversão sobrecarrega outro extremo, a saber, a supervalorização daquilo que é objetivo, que não está naquilo que o sujeito concebe, mas que é exterior à consciência. Assim como afirma Habermas,

Passa a valer como racional, não mais a ordem encontrada no próprio mundo ou concebida pelo sujeito, nem aquela surgida do processo de formação do espírito, mas somente a solução de problemas que aparecem no momento em que se manipula a realidade de modo metodicamente correto. (2002, p.44)

Essa posição de Habermas acorda a idéia de que a verdade do conhecimento depende exclusivamente da perfeição do método e, portanto, a verdade só pode ser possibilitada pela ciência, pelo método científico. É nesse espaço que a ciência ganha corpo, ganha aceitabilidade, ao mesmo tempo em que consegue, de forma substancial, desvalorizar tudo aquilo que, pelo menos supostamente, não aparece de forma observável e, que, quem sabe, nunca se adestrará por um método.

Dessa forma, a ciência positivista não destrói a relação dicotômica sujeito-objeto. Pelo contrário, a postura apresentada por ela sedimenta cada vez mais esse resultado. Doravante, então, apresentarei, para apontar a efetivação desta compreensão de ciência, *aspectos de duas posições*: a de Augusto Comte e a de Burrhus Frederic Skinner. A opção por eles se deve a forte influência que ambos tiveram na pedagogia e na forma de pensar no Brasil, além das implicações que exerceram na política e na religião, como é o caso do positivismo Comteano.

### 1.2.1 – Comte: conhecimento e racionalidade

Augusto Comte, francês, nascido no ano de 1798, viveu em um momento que, apesar de alguns anos após o início da convencional Revolução Francesa, ainda estava à mercê de anarquias e desordens. Contexto este criticado por Comte, já que seu pensamento voltava à finalização imediata da revolução ocidental, a qual se implantaria com a cristalização da ciência, dando mostras da capacidade suprema da condição racional do homem implantada no método científico.

Tal empreendimento de Comte provoca, inicialmente, uma postura negativa em relação à metafísica e à teologia. O conhecimento buscado por ambas importa a necessidade de encontrar as causas, os fundamentos últimos, a origem e o destino das coisas. Para Comte, a partir do pensamento positivo, o conhecimento deve ser resoluto à observação, estudando metodicamente as leis sob as quais os fenômenos acontecem.

Parece-me que Comte tinha em mente não simplesmente um método de investigação e exploração da natureza e a conseqüente produção de conhecimento, mas uma forma de conceber a forma de vida em suas várias dimensões. Por isso, o conceito de “espírito” como algo que direciona, que guia, constantemente a existência humana tanto ao que diz respeito ao intelectual quanto ao moral e prático. O que exige um posicionamento social diferenciado para todos, apontando a importância de uma “[...] conciliação necessária entre ordem e progresso, assentando a disciplina intelectual sobre um aperfeiçoamento teórico que tornava espontaneamente impossível todo o retrocesso” (COMTE, s/d, p.32).

Através de descrição e análise sistemática da experiência os fenômenos eram vistos e estudados, a partir de um método, de forma aparentemente muito esclarecedora, o que provoca uma certa confiança e aceitabilidade. Eis o mérito da abrangência e forte implicância do positivismo em diferentes áreas, principalmente, no que diz respeito ao tecnicismo das ciências naturais.

O único critério para determinar a veracidade de uma inferência é a experiência; aquilo que é factual, pois este pode ser medido, sopesado. Inclusive, quando Comte faz alusão à sua teoria do três estados, onde a teologia se refere àquilo que é fictício; a filosofia àquilo que é abstrato; e o positivismo aquilo que é fato, ele pretende demonstrar – parece-me – que o positivismo é o fim de uma evolução que encontra seu ápice teórico no que pode ser efetivamente comprovado. Comte afirma ter conseguido “[...] descobrir a lei fundamental da história, reconhecendo que cada uma das nossas teorias deve ser primeiramente fictícia, depois abstracta e por fim positiva” (s/d, p.33).

É possível notar, na filosofia positivista, uma tendência extrema em extrair a possibilidade do desenvolvimento da racionalidade da estrutura subjetiva do homem. Isso porque ao supervalorizar o mundo dos fenômenos, conseqüentemente, daí resulta o espaço fértil e necessário para o cultivo da razão. Comte radicalizou tanto esta concepção até ao ponto de falar em subordinação do homem ao mundo.

A nossa inteligência acha-se assim conduzida a melhor refletir a economia universal que ela deve em seguida idealizar, desenvolvendo a subordinação do homem ao mundo, espontaneamente delineada pelo fetichismo e sistematicamente estabelecida pelo positivismo. (COMTE, sd, p.43)

Fica claro, parece-me, em Comte, a predominância do objeto sobre o sujeito, resultando em uma atitude objetivista que reforça a dicotomia já articulada nas teorias de Kant e Platão entre sujeito e objeto. Isso permite concluir que toda a possibilidade de um conhecimento racional e verdadeiro existir está na objetividade. O francês Jean Lacroix aponta, de forma clara, essa idéia transmitida pela filosofia de Comte:

É verdadeiro, primeiramente, que o positivismo em seu conjunto é um realismo, quase um “coisismo” [“chosisme”]. Comte quer fazer da inteligência o espelho do universo. Pretendeu-se mesmo – não sem algum exagero – que ele não traz nenhuma solução ao problema que o espírito formula a si próprio, que ele sequer se apercebe deste problema e que o seu postulado essencial é o de reduzir inteiramente o sujeito ao objeto, não admitindo que a ciência positiva fosse a do espírito humano. A fórmula tradicional da submissão do objeto é também comtiana: a lógica é a subordinação ao objeto-natureza, como a moral é a subordinação objeto-sociedade. [...]. Todos os erros e todas as culpas provêm da predominância do objeto sobre o sujeito. (2003, p.56)

A tendência em abandonar a teologia e a metafísica como explicação racional do mundo, o que implicou em uma construção teórica sob a qual a inteligência humana somente encontrará realização na filosofia positiva, é oriundo dos avanços significativos principalmente das ciências naturais, como a biologia, que, ao usarem métodos práticos e experienciais, capazes de observar e descrever fenômenos, criou a expectativa de que tal postura metodológica pudesse se expandir a outras áreas do saber garantindo um conhecimento verdadeiro. Assim sendo, a filosofia (metafísica), assim como a teologia, perderia o cargo historicamente sedimentado de ser espaço único da verdade dos conhecimentos.

À filosofia resta, agora, a tarefa de classificação das ciências segundo seus objetos de investigação e o método específico de pesquisa, sendo que estas buscam aquilo que é cognoscível e não mais se restringem a discussões delongadas no campo do incognoscível, principalmente no que diz respeito a elementos sobrenaturais. A organização dos saberes deve seguir a generalidade e a complexidade dos fatos estudados.

A intenção de Comte ao se propor estabelecer a divisão das ciências acontece a partir do pressuposto de que os fenômenos naturais podem se enquadrar em determinados

grupos ou categorias conforme a amplitude que cada um deles apresenta, sendo que podem chegar a ser bem específicos e minuciosos o que, portanto, aumenta seu nível de complexidade e dificuldade de análise.

### 1.2.2 – Skinner: conhecimento e comportamento racional

A exemplo de Comte, Skinner foi um teórico preocupado em solidificar a ciência objetiva, substancializando tal perspectiva no interior da psicologia. Com isso, quero afirmar, logo de início, que aqui a subjetividade também ocupa um lugar desprestigiado. Imprime-se com Skinner uma perspectiva de ciência como “[...] disposição de aceitar os fatos mesmo quando eles são opostos aos desejos” (SKINNER, 1976, p.16). Os fenômenos e os dados sobre eles estão acima de qualquer subjetividade, de qualquer cientista, pois a grande dimensão pretendida é encontrar as leis que determinam os fenômenos, já que a crença é que ao ter conhecimento das leis possamos dominá-las, manipulando os fatos, sendo que, nesse caso da psicologia, almeja-se também dominar tanto as ações quanto aquilo que as pessoas podem ser.

Para Skinner, portanto, à ciência é atribuída não simplesmente a dimensão de observação do que é fato, a de pré-visão, ou seja, de antecipação teórica de como os fenômenos se sucedem; mas também de domínio das ações. O autor desta teoria parece-me muito claro em suas palavras:

A ciência não só descreve, ela prevê. Trata não só do passado, mas também do futuro. Nem é previsão sua última palavra: desde que as condições relevantes possam ser alteradas, ou de algum modo controladas, o futuro pode ser manipulado. Se vamos usar os métodos da ciência no campo dos assuntos humanos, devemos pressupor que o comportamento é ordenado e determinado. (SKINNER, 1976, p.13)

O conhecimento para Skinner é tudo aquilo que serve de lei para determinar o mundo e a tarefa do cientista é organizar estas leis em sistemas para que possamos ser eficazes

ao se ocupar com o mundo. Por isso, o conhecimento, para ele, não é algo passivo, mas extremamente ativo e útil para se viver, sendo que tal disposição permite pensar o conhecimento científico como algo extremamente promissor, pois lança a expectativa de controle absoluto daquilo que nos relacionamos. Porém, não é na subjetividade humana que se concentra tal potencialidade, mas no próprio método a ser utilizado para conhecer e dominar as leis que ocasionam os fenômenos.

Skinner expande tal compreensão para o comportamento humano. Pois, conforme ele, este também obedece a certas leis que fazem resultar ações humanas pré-determinadas por elas. Porém, tratar do comportamento exige maior dedicação dos cientistas, uma vez que o comportamento não se resume a algo estático que pode ser observado com bastante tempo e calma. Ao contrário disso, em um comportamento, como um objeto mutável, que está em permanente transformação, o nível de complexidade é bem maior. O que não intimida Skinner, que apesar das dificuldades não acredita haver algo sem solução.

Skinner supunha existir uma ordem que permeia o comportamento humano, a qual pode ser encontrada através de observações e registros do comportamento a partir dos quais podemos identificar uma certa uniformidade. Sendo que, “os métodos da ciência destinam-se a esclarecer estas uniformidades e torná-las explícitas” (SKINNER, 1976, p.18).

Essa estimativa teórica apresentada por Skinner ganha reforço na expressão usada por René Descartes o “homem-máquina”. Expressão tal que deixava, por convicção, transparecer uma doutrina do homem como um organismo vivo que se movimenta e age a partir de condições externas, o que veio a ser chamado *estímulo*. Sendo que, o comportamento controlado pelo agente externo se chama *resposta*.

A ação reflexa resulta em uma resposta com maior acuidade conforme o estímulo que a provocou. Assim como afirma Skinner, “a magnitude da resposta vem sendo estudada como função da intensidade do estímulo” (1976, p.34). O que permite pensar em um homem que pode ser resultado daquilo que externamente lhe influencia e, não necessariamente, daquilo que ele é a partir de sua consciência pura.

Nessa dimensão o homem é tomado como um ser autômato. A ação mecanizada se assemelha a uma máquina, na medida em que determinado estímulo apresenta uma uniformidade de respostas. Se tal enunciado procede, então, o campo de pensamento humano

torna-se cada vez menos significativo como base para a ação humana. O pensamento se rebaixa a um nível insignificativo, como podemos notar nas palavras de Skinner:

“Pensar” freqüentes vezes significa “agir fracamente”, podendo a fraqueza dever-se, por exemplo, a um deficiente controle por estímulo. Se nos mostrarem um objeto com o qual não estamos muito familiarizados, poderemos dizer “Penso que se trata de uma espécie de chave inglesa”, sendo que “Eu penso” se opõe claramente a “Eu sei”. Registramos baixa probabilidade por uma razão diferente quando dizemos “Penso que irei” em vez de “Eu irei” ou “Eu sei que irei”. (1999, p.91)

O próprio pensamento, aqui, se fortalece somente quando o saber condensa um alto comprometimento com a objetividade. Se o estímulo se solidifica, em conseqüência temos maior racionalidade no conhecer. O pensamento deve ser treinado para que desenvolva uma estrutura cognitiva capaz, mais qualificada. Porém, apesar de Skinner crer que parte dos atributos do pensamento decorrem de características de ordem genética (pois segundo Skinner algumas idéias são inatas ao indivíduo como *tamanho*, por exemplo), o ambiente é, em sua teoria, o ponto central para que a mente se desenvolva e possibilite a evolução. “Talvez seja verdade que não há estrutura sem construção, mas devemos buscar um meio ambiente construtivo, não uma mente construtiva” (SKINNER, 1999, p.102).

O comportamento é objetivo. Não é algo que está no interior do sujeito e se expressa nas atitudes. Para Skinner, pensamento e comportamento são um, assim como ele afirma “o pensamento tem as dimensões do comportamento, não de um suposto processo interior que se expressa no comportamento” (1999, p.103). O ponto de partida para a compreensão do pensamento para Skinner é a própria história objetiva das pessoas, um erro é recorrer a aspectos puramente subjetivos, pois o apelo a elementos não-físicos propõe questões intermináveis.

Seguindo esse ponto de vista, então, o conhecimento é aquilo que eu posso fazer. Sei porque me comporto assim ou poderia me comportar assim. Inclusive, somente o cientista pode conhecer a ciência, pois como um organismo vivo pode agir conforme a estrutura da ciência, seguindo suas leis e teses, pois “o conhecimento é subjetivo no sentido

trivial de ser o comportamento de um sujeito, mas o ambiente, presente ou passado, que determina o comportamento, está fora desse sujeito” (SKINNER, 1999, p.125).

\* \* \*

Tanto a racionalidade metafísica quanto a científica do conhecimento importam para a ação humana uma perspectiva objetificadora na medida em que cristalizam a idéia implícita em seus procedimentos em tornar aquilo que está fora de sua racionalidade em objeto. Objetificar, epistemologicamente, consiste no ato de tornar aquilo que se investiga em objeto. Por isso a nomenclatura “objeto de investigação”. No entanto, nesse procedimento reside a dicotomia sujeito-objeto, inclusive na relação entre os homens, uma vez que o próprio “sujeito” passa a ser também um objeto no momento em que é investigado. A partir de Skinner a perspectiva de uma ação humana resultante do princípio de causalidade fica em evidência, o que elimina do sujeito características extremamente humanas, as quais se reduzem a partir desse princípio objetificador. Sendo assim, o ser humano “[...] se torna então prisioneiro daquele circuito de estímulo que se lhes apresentam, perdendo, com isso, sua capacidade de iniciar por si mesmo um novo estado e, portanto, perdendo sua liberdade e, com ela, sua própria capacidade criativa” (DALBOSCO, 2006, p.1119). Isso implica uma desconsideração geral dos elementos históricos que constituem o dia-a-dia dos seres humanos em uma dimensão mais próxima e original dos homens, que corrobora para a constituição da ação humano-social.

### 1.3 Conceito subordinado de pedagogia

#### 1.3.1 – A relação fundamentador-fundamentado entre filosofia e pedagogia

Que reflexos teórico-educacionais podemos considerar quando a pedagogia é tomada através de vínculos com uma filosofia que se pretende metafísica? A partir das reconstruções articuladas até o momento, o que significa educar numa perspectiva inatista de

Platão e numa perspectiva subjetivo-transcendental de Kant? Como se dá a relação ensino-aprendizagem em Platão e em Kant? De forma direta podemos asseverar que a pedagogia, nessa perspectiva relacional, pode assumir um caráter reduzido.<sup>9</sup> Cabe, agora, indicar os motivos da defesa reducionista desta ciência frente a metafísica.

Para sinalizar tal postura, usaremos a base crítico-conceitual de Jürgen Habermas, especialmente quando ele estabelece uma crítica à razão como indicadora de lugar. Segundo Habermas, “[...] Kant introduziu um novo modo de fundamentação na filosofia” (2003a, p.17), que são as possibilidades do conhecimento humano ou da cultura de um modo geral. E, de modo específico, esse processo toma também e por consequência a pedagogia, que se reverte na seguinte questão: Como é possível o conhecimento pedagógico?

Kant, assim como Platão, busca justificar o conhecimento. Isso implica em um conhecimento que legitimaria quaisquer outros conhecimentos. Trata-se, para Kant, das condições de possibilidades do conhecer ou das experiências possibilitadoras de conhecimento. Tais condições se encontram na estrutura racional de cada sujeito, sendo que esta estrutura denominada de *transcendental* é inerente a todos e manifesta-se como a capacidade da subjetividade em constituir o mundo objetivo.

A própria ciência para Kant é uma esfera do saber conforme a qual as possibilidades do conhecimento se efetivaram. Porém, a ciência, que demonstra o conhecimento (empírico), desconhece sobre como é possível tal saber. Eis a preocupação da filosofia moderna de Kant: sustentar a base racional dos conhecimentos, ou seja, buscar uma fundamentação transcendental, a qual precisa explorar quais as condições *a priori* da experiência empírica e, além disso, que lhes dão a possibilidade de realização, apontando as fronteiras da experiência. Portanto, para Habermas, “ao pretender aclarar de uma vez por todas os fundamentos da ciência e de uma vez por todas definir os limites do experienciável, a filosofia indica às ciências o seu lugar”. (2003a, p.18)

---

<sup>9</sup> Dalbosco procura relativizar a crítica habermasiana a Kant, quando afirma: “Com isso esboçamos duas perspectivas de se pensar a relação entre filosofia e pedagogia, mas este esboço tosco e genérico enreda-se em dificuldades. Um delas diz respeito a saber, primeiro, se o conceito de filosofia e pedagogia atribuído por Habermas a Kant corresponde realmente à filosofia kantiana e, segundo, se as convicções pedagógicas de Kant comportam uma relação de assimetria e subordinação entre filosofia e pedagogia” (Dalbosco, 2003, p. 49). Embora este seja um questionamento pertinente, a linha que adotamos na seqüência segue uma outra direção e isso se justifica pelo fato de que, ao considerarmos razões de ordem sistemática, a pedagogia, tanto para Platão como, para Kant, é uma parte menor de seu sistema, cuja ciência primeira ou a razão pura é o núcleo.

Parece-nos conveniente, antes, apontar a pedagogia como uma “ciência” que busca pensar o processo formativo-educacional humano. Se dedicar a essa tarefa implica em ter clareza ou pelos menos compreensões bem articuladas sobre alguns conceitos, como, “o que é o homem”, “o que é a realidade em que o homem vive”, sobre “como o homem conhece”, sobre “como o homem deve viver” e, em última análise, como o “homem forma-se a si mesmo em sua relação com o os outros”.

John Redden e Francis Ryan, apontam a pedagogia como a ciência da educação que deve

[...] procurar compreender e interpretar, com justeza, o homem e a realidade. Somente então, poderão eles assegurar normas adequadas, práticas e teóricas, a fim de que possa a criança receber educação conforme sua natureza e destino. Pelo fato de a educação ser ciência que deve procurar suas normas fora de si mesma, ela depende de uma filosofia *verdadeira*, para orientação segura e guia constante. (1956, p.12)

Encontra-se nessa citação um bom exemplo de uma posição usual que coloca a educação, como ciência, na dependência da filosofia. Isso significa que a pedagogia começa a tomar uma postura reduzida desde o momento em que se assume incapaz de justificar racionalmente seus próprios conhecimentos. Quem sabe a causa oriunda dessa posição seja, justamente, a própria força que a filosofia metafísica teve ao se propor ser a *prima ciência*, aquela capaz de oferecer os fundamentos racionais para as demais ciências. Ao ser conivente com tal atitude, a pedagogia se exonera da responsabilidade de fundamentação de seus saberes. A “mãe” de todas as ciências, então, precisa de fortes teorias e bons pensadores para encontrá-las. A filosofia platônica sustenta a verdade como algo inato, sendo que é o caminho teórico-contemplativo que nos levará até ela. A educação, portanto, deve seguir o corpo de princípios fixados previamente pela filosofia, pois eles são a verdade, constituída pela filosofia e ofertada à pedagogia.

Tal oferenda não carece de custos para a pedagogia, uma vez que ela não os problematiza, pois o conjunto de princípios filosóficos é intocável e, portanto, absoluto. É um conhecimento que se encontra fora do movimento, pois é imutável e está fora de dúvida, sendo que é na filosofia que este poderá ser encontrado. A base teórica da pedagogia é, portanto, a

filosofia. A filosofia metafísica sustenta um conceito forte de teoria, inclusive supervalorizando esta em detrimento da prática, assim como Platão condensa valores superiores às idéias/formas, pois são elas a verdade, diferentemente daquilo que naturalmente podemos presenciar por meio de nossos sentidos.

Os próprios projetos político-pedagógicos das instituições educativas são evidências dessa forma de conceber a relação da pedagogia com a filosofia. A parte inicial de tais projetos é reservada justamente ao conceito de homem e ao conceito de educação pensados a partir da filosofia. Posteriormente apresentam-se os elementos mais práticos que supostamente vêm colaborar para a efetivação daquelas compreensões anteriores.

Educar seria, nessa perspectiva, uma ação deliberada e sistemática dos que detêm o verdadeiro conhecimento sobre os imaturos que precisam do conhecimento (REDDEN; RYAN, 1956, p.30). Implicitamente isso justifica a postura metodológica que se satisfaz em repassar saberes aos outros, revelando uma dimensão autoritária e absoluta de um sobre o outro, pois um sabe o que o outro deve saber. Isso implica uma posição metodológica também na educação moral dos educandos. Então, sob esses indicativos a pedagogia é totalmente dependente da filosofia, pois

somente uma verdadeira e total perspectiva do homem, de sua origem e destino, é que torna incontestavelmente evidente a subordinação necessária da educação à filosofia. Essa relação necessária reflete-se, intimamente, no campo de objetivos, conteúdos e métodos. *Os objetivos da educação devem ser sempre determinados pela filosofia.* A educação proporciona os meios pelos quais os objetivos da vida podem realizar-se. (REDDEN; RYAN, 1956, p.36, grifo nosso)

Os meios pedagógico-didáticos ou práticas de ensino usados na ação educativa são indiferentes, pois são sujeitos a mudanças conforme a época e situações. Mas, as verdades fundamentais, o fundamento último é de natureza filosófica e, assim, é invariável, é intocável e se articulam como critérios que determinam o processo da educação. Tais critérios são universais, não dependem de condições das sociedades, do tempo e do lugar.

O sistema de verdades sobrenaturais encontradas pela filosofia metafísica desempenha papel normativo na vida do homem e da realidade a partir da ação educativa. Isso implica, também, na tese de que o conhecimento verdadeiro não se dá na relação direta e pura

da experiência com os objetos, uma vez que essas verdades são inatas e residem na alma, conforme Platão; ou o conhecimento puro, conforme Kant, que é *a priori*, antecedendo qualquer experiência. O processo cognitivo consiste, como tarefa da educação, consiste, nesse caso, em tirar de dentro do educando (de sua alma) aquilo que ele já sabe, ou em basear-se nas estruturas transcendentais subjetivas, sem as quais não há aprendizagem possível.

O procedimento, denominado por Platão de reminiscência, é ilustrado numa obra dele chamada *Mênon*, na qual Sócrates dialoga com o escravo de Mênon sobre geometria. Nesta ocasião, Sócrates, usufruindo apenas de questões, retrata a compreensão de que o escravo já sabia aquilo que afirmava, ou seja, já estava em sua alma e ele só precisava relembrar disso, o que foi possível graças a postura metodológica de Sócrates. Após isso, Sócrates se volta para Mênon e lhe pergunta:

Sócrates: Que te parece, Mênon? Há uma opinião que não seja dele que este menino deu como resposta?

Mênon: Não, mas sim dele.

Sócrates: E no entanto, ele não sabia, como dizíamos um pouco antes.

Mênon: Dizes a verdade.

Sócrates: Mas estavam nele, essas opiniões; ou não?

Mênon: Sim, estavam.

Sócrates: Logo, naquele que não sabe, sobre as coisas que por ventura não sabia, existem opiniões verdadeiras – sobre estas coisas que não sabe?

Mênon: Parece que sim.

Sócrates: E agora, justamente como num sonho, essas opiniões acabam de erguer-se nele. E se alguém lhe puser essas mesmas questões frequentemente e de diversas maneiras, bem sabes que ele acabará por ter ciência sobre estas coisas não menos exatamente que ninguém.

Mênon: Parece.

[..]

Sócrates: Ora, se sempre teve, ele sempre foi alguém que sabe; mas, se adquiriu em algum momento, não seria pelo menos na vida atual que adquiriu, não é? Ou alguém lhe ensinou a geometria?

[...]

Sócrates: E se a verdade das coisas que são está sempre na nossa alma, a alma deve ser imortal, não é?, de modo que aquilo que acontece não sabemos agora – e

isto é aquilo de que não te lembras – é necessário, tomando coragem, tratares de procurar e de rememorar. (PLATÃO, 2001, p.63-67)

Mesmo sobre aquilo que não é conhecimento para as pessoas, elas possuem a verdade sobre elas, só precisam saber que sabem. Portanto, sendo assim, um não ensina o outro, porque isso implicaria em alguém que não possui a verdade e a receberá de outro. Não existe para Sócrates um processo de ensino-aprendizagem. Acompanhemos outro trecho do diálogo entre Sócrates e Mênon, o qual ilustra tal idéia:

Mênon: Sim, Sócrates. Mas, que queres dizer com isso, que não aprendemos, mas sim que aquilo que chamamos aprendizado é rememoração? Podes ensinar-me como isso é assim?

Sócrates: Ainda há pouco te dizia, Mênon, que és traiçoeiro; eis agora que me perguntas se posso te ensinar – a mim, que digo que não há ensinamento mas sim rememoração – justamente para que imediatamente apareça eu proferindo uma contradição comigo mesmo. (PLATÃO, 2001, p.51)

Revela-se, a partir desses trechos extraídos de Platão, indicativos que caracterizam a tarefa da pedagogia: ser uma ciência que realiza uma espécie de trabalho que intenciona tornar concretos aqueles princípios expostos pela filosofia. Tal é o fim do ato pedagógico. Para tanto, um método já é pré-determinado: a metodologia questionadora capaz de fazer o educando relembrar daquilo que já sabe de antemão. Assim é e se constrói a racionalidade humana, pois tem as condições de encontrar, recorrendo a meios teóricos e não necessariamente àquilo que é fato, o conhecimento mais puro e mais verdadeiro que existe.

Kant, assim como Platão, busca justificar o conhecimento. Como validar aquilo que pressupomos conhecer? Isso implica em um conhecimento que legitimaria quaisquer outros conhecimentos. Trata-se, para Kant, das condições de possibilidades do conhecer ou das experiências. Tais condições se encontram na estrutura racional de cada sujeito, sendo que esta estrutura denominada de *transcendental*, inerente a todos, manifesta-se como a

capacidade da subjetividade em constituir o mundo objetivo. O que, conforme Habermas, é a tese que sustenta o que ele chama de *paradigma da consciência*.

Aceitar a pedagogia como uma ciência que se efetiva sob os ditames de uma filosofia metafísica implica também em aceitar que se desenvolva uma racionalidade abreviada. Refiro-me, aqui, à racionalidade instrumental criticada por Habermas. É nesta direção que pretendo considerar alguns resultados finais daquilo que expus até o momento.

### 1.3.2 – A relação fundamentador-fundamentado entre ciência e pedagogia

A filosofia da consciência, propagada pelo projeto moderno, constitui um contexto teórico-cultural que promove o racional através de um vínculo dominador com o objeto. Dessa maneira, a racionalidade se mede ao passo em que consegue, estrategicamente, explorar o objeto de investigação, sendo que os fins sustentam a existência e efetivação de qualquer método.

Nessa dimensão, na medida em que a pedagogia se exime da necessidade de fundamentação de seus saberes, ela, conseqüentemente, se reduz a um *fazer*. Isto é, o agir pedagógico não busca saber os motivos de seu *fazer*, já que a filosofia se responsabiliza por isso. Sendo assim, os educadores se ocupam com estratégias e formas de evidenciar e promover a educação. Enquanto na visão metafísica clássica de educação o ato educativo dependia de conceito ou legitimação do conhecimento oriundo de um lugar extra-natural, que somente a filosofia poderia ter alcance, a “metafísica” positivista aponta que esse lugar é o método científico. É o método científico que sustenta a verdade dos saberes.

Quando a pedagogia assume princípios fundamentadores da ciência moderna, adere, assim como na relação com a filosofia metafísica, à uma posição verticalizada, adotando e preocupando-se com uma postura procedimental. Isso se dá especialmente em razão do intuito da ciência em expandir a estrutura de pesquisa dela mesma como modelo metodológico para os demais campos do conhecimento, uma vez que acreditam ser o conhecimento produzido pelo método científico aquilo que se tem de mais verdadeiro possível. No entanto, ao estender essa perspectiva se mantém toda a dimensão dicotômica

sujeito-objeto também na ação pedagógica. Na leitura que Mühl faz do diagnóstico que Habermas estabelece sobre a modernidade aponta para uma “[...] identificação da ciência e da técnica como os principais instrumentos de manipulação ideológica e de dominação nas mais diferentes esferas da vida cotidiana” (2003, p.93).

Quando a técnica passa a ser a demonstração efetiva da racionalidade, a razão torna-se um mero instrumento de manipulação e dominação dos outros, da natureza e de tudo que se encontra fora da razão humana. Ao supervalorizar os dados objetivos dos fatos e/ou do objeto de investigação, centra-se aí qualquer perspectiva de veracidade, apesar de desmerecer os elementos mutáveis dos fenômenos, ou seja, suas histórias, contradições e incoerências. Afirma-se, então, uma dimensão universalista do conhecimento.

Conforme os cientistas positivistas existe uma espécie de neutralidade do método científico, o que separa os elementos factuais daquilo que é subjetivo ao pesquisador, por exemplo. Dessa forma, amplia-se essa concepção para a dimensão social, a partir da qual não há possibilidade de teorização racional sobre a ação social, a não ser na medida em que se analisa a relação entre meios e fins (MÜHL, 2003, p.94).

O modelo metodológico das ciências positivistas se constitui numa forma encontrada pelo período Moderno para expressar aquilo que foi endeusado como meio de possibilidade da autonomia, a saber: a racionalidade. O que se apresenta como problema aqui não é a importância da racionalidade, mas a configuração que ela toma ao se efetivar através de uma determinada perspectiva científica. Adotando os mesmos princípios, os sistemas educacionais sopesam o conhecimento a partir do resultado prático que deles podemos tirar. Resultados esses que devem estar permeados por eficácia, utilidade, lucratividade. A hegemonia dessa espécie de conhecimento tomou larga aceitação e, por consequência, alguns conhecimentos como aqueles que se referem a perspectiva humanista do desenvolvimento social dos homens foi sendo deixado cada vez mais de lado. Além disso, a racionalidade que é chamada por Habermas de instrumental indica, dentro das diversas formas de saber, não uma racionalidade determinada e diferenciada, mas uma espécie de paradigma de verdade, infiltrando-se na maneira de produzir conhecimentos.

Os ditames da ciência não conseguem colaborar com as outras áreas, como a pedagogia, por exemplo, na articulação do desenvolvimento da autonomia do sujeito, objetivo primeiro da racionalidade iluminista, na medida em que propaga uma proposta objetivista da

produção do conhecimento, tanto no sentido didático-metodológico quanto ao que diz respeito ao saber produzido.

O problema que se apresenta é a possibilidade de uma aquisição acrítica do projeto de racionalidade moderna pela Pedagogia e a colaboração para o desenvolvimento racional nos moldes instrumentais. Pois uma vez que os princípios instrumentais, expressos pelo poder e pelo dinheiro, atingem a ação pedagógica, esta

“[...] perde a capacidade de reconhecer as contradições e patologias inerentes a esse processo. Uma vez comprometidos com a racionalização, os indivíduos passam a avaliar tudo, inclusive aquelas dimensões do *mundo da vida* que nada tem a ver com o econômico ou com o administrativo, pelo esquema custo-benefício” (GOERGEN, 2004, p.141).

A questão que se coloca a partir deste problema é como pode a Pedagogia fugir das imposições ditadas pelo modelo científico de produção do conhecimento? Além disso, como poderia a Pedagogia assumir uma postura autônoma capaz de organização e legitimação de seus próprios conhecimentos? Como poderia a Pedagogia ser uma ciência capaz de diálogo e não submissão ao direcionar-se a outras ciências? Apesar de tratarmos destes problemas ao final deste trabalho, delineamos de imediato a importância da alteração no modo de ser da filosofia, principalmente na medida em que consegue lançar um novo “espírito” na concepção e na produção de saberes. Doravante trataremos do conceito de filosofia a partir da perspectiva teórica de Habermas, o qual, segundo interpretamos, pode abrir possibilidades de se pensar uma nova relação entre filosofia e pedagogia.

## Capítulo 2

### Ampliação do conceito de racionalidade

#### 2.1 – O conceito habermasiano de filosofia

O ponto irretrocedível que sustenta o nascimento da filosofia é, como trivialmente já sabemos, a necessidade de encontrar explicações racionais para compreender o mundo. A diferença da filosofia para as explicações que a antecedeu é, justamente, a dimensão racional-subjetiva. Tal diferença é também suporte e exigência de uma estrutura organizacional da própria filosofia. A filosofia historicamente (re)criou formas de articulação de si própria que permitiram e permitem desenvolver críticas de umas para outras. Porém, apesar das diferenças teóricas que se apresentam nas teorias filosóficas, estas podem apresentar princípios ou identidades semelhantes. Antes de averiguarmos este aspecto, parece-me interessante termos uma noção mínima da leitura que Adorno faz sobre os problemas que serviram de base de pesquisa para a filosofia e que servem também de objeto de crítica principalmente para os filósofos mais contemporâneos. Habermas concorda com Adorno quando este indica, no trabalho filosófico, que se desenvolveu desde o início da filosofia uma espécie de contradição que se instaura no momento em que ela própria questiona sua “natureza”. Contradição essa que reside na negação do absoluto e, por outro lado, na busca

pela verdade. A questão que se coloca, então, é a de saber onde e como buscar a verdade a não ser em um ser ou lugar que promova, ou melhor, que contenha um conhecimento absoluto e único.

A filosofia, então, conforme Habermas, até Hegel apresentou uma estrutura definida que pode ser delineada a partir de algumas observações do ponto de vista organizacional. Vou reconstruir as observações que Habermas procede em sua obra *Perfiles filosófico-políticos*, onde ele considera a relação da filosofia com a ciência, a tradição, a religião e com um grupo reservado de intelectuais. Essa primeira postura negativa de Jürgen Habermas é pressuposto essencial para uma formulação posterior do conceito de filosofia por ele desenvolvido. Isso porque ele é herdeiro de um pensamento pós-metafísico, o que já implica em assertivas e protestos.

Na relação com as ciências, até Hegel, a filosofia tinha fortemente calcada em suas entranhas a pretensão séria de ser fundamento das ciências. Isso porque desde suas origens a filosofia adquiriu a postura de ser uma teoria sem a qual qualquer ciência se reduziria a ser pura empiria sem teorização. Esse aspecto foi perdendo força especialmente quando na idade Moderna surgem “las ciencias modernas de la naturaleza, que al principio pudieron concebirse a si mismas todavía como *philosophia naturalis*” (HABERMAS, 2000, p.25). Com as ciências modernas foi possível desviar os olhares dos fundadores ou daqueles que buscavam fundamentação para a empiria. Isso significa que aquelas ciências que destrilhavam do caminho “seguro” do saber teórico apresentado pela filosofia não eram mais desprestigiadas, mas, pelo contrário, apresentavam um saber seguro em razão das investigações propiciadas pelo método científico. Este, agora, serviria de base firme sobre a qual as ciências poderiam ter garantia de seus conhecimentos.

À filosofia restou deixar de ser a ciência verdadeira que sustentava as raízes incipientes de todos os demais saberes para ser teoria do conhecimento e, posteriormente, uma teoria da ciência. A primeira a desfazer-se da necessidade de uma fundamentação última proposta pela filosofia foi a Física, que proporcionou, assim, a validação de uma filosofia prática desprovida de uma filosofia teórica, o que põe abaixo a dimensão metafísica da filosofia, privilegiando uma perspectiva objetualista do conhecimento. Isso nega então o que a tradição intelectual tinha dado à filosofia, a saber: a postura aceita culturalmente de domínio e manipulação tanto no campo do saber quanto no que diz respeito a moral. A partir dessa

postura negativa “[...] la filosofía pierde la posibilidad respaldar imágenes sócio-cósmicas del mundo; y solo así pudo convertirse em crítica radical”(HABERMAS, 2000, p.27). Além disso, perde também a possibilidade de cristalizar subsistemas políticos legitimando o poder do Estado, por exemplo.

Ao se tornar crítica, a filosofia precisa também negar o vínculo salvífico que apresentava no decorrer de sua história como resultado da relação com as tradições religiosas, concebendo a teoria não mais como meio para se alcançar a salvação, mas como maneira de se chegar ao conhecimento. Juntamente com essa perspectiva, torna-se preciso, por conseqüência, render-se a não carregar mais a tarefa de ofertar aos outros saberes e princípios absolutos que legitimam o conhecimento, sendo forma única de racionalização daquilo que é produto do trabalho intelectual. Além disso, a filosofia sente-se na obrigação de questionar a herança metodológica em que o conhecimento não deve ser problematizado tornando-o dogmático e, assim, à filosofia

“[...] no tiene más remedio que criticar la idea del Dios uno desarrollada en las grandes religiones de forma mucho más radical que lo que lo había hecho la Metafísica; pues ésta se había encontrado en la posición, más favorable, o de sustituir la forma concurrente de interpretación del mundo que era la religión o de <<traerla a su concepto>> (com intención de integrársela)” (HABERMAS, 2000, p.27-8).

Com a prepotência intelectual sob a qual a filosofia sempre se apoiou em razão da restrição às camadas que têm acesso à cultura elaborada, não foi possível difundí-la entremeio ao povo. Os princípios da filosofia eram, portanto, reservados, o que a tornava cada vez mais dogmática, pois “sobre esta base la filosofía se convirtió en fermento de la formación de ideologías burguesas”(HABERMAS, 2000, p.29).

Ora, tendo presente essas transformações no interior da filosofia, Habermas infere, na ausência da filosofia metafísica, uma filosofia crítica capaz de reflexão e de auto-reflexão, andando a contra-ponto com a filosofia de origem. Pois, “[...] la filosofía ya no puede referirse hoy al conjunto del mundo, de la naturaleza, de la historia y de la sociedad, em el sentido de um saber totalizante”(HABERMAS, 2003b, p.16). Deixa de ter o suposto domínio teórico sobre a prática e passa a ter uma postura analítica sobre o mundo, rendendo (re)ações

estruturais sobre cada uma das transformações presentes, colaborando para que tais movimentos penetrem com acuidade no modo de ser da filosofia. O trecho a seguir apresenta de forma clara a tarefa da filosofia em relação a estas transformações:

En actitude crítica frente a la filosofía del origen, renuncia a una fundamentación última y a una interpretación afirmativa del ente en su conjunto. En actitude crítica frente a la definición tradicional de las relaciones entre teoría y praxis, se entiende a si misma como el elemento reflexivo de la actividad social. En actitude crítica frente a la pretensión de totalidad tanto del pensamiento metafísico como de las interpretaciones religiosas del mundo, se convierte en su crítica radical de la religión en fundamento para la asunción tanto de los contenidos utópicos que también encierra la tradición religiosa como del interes por la emancipación em tanto que interes recto del conocimiento. En actitude crítica , finalmente, frente a la autocomprensión elitista de la tradición filosófica, se atiene a la Idea de una ilustración universal, que se há de extender también a ella misma. (HABERMAS, 2000, p.29)

Para tomar a filosofia como atitude crítica, desvencilhando-se do apego puro com os conteúdos pré-moldados por si mesmo, os filósofos precisam se preocupar com um conhecimento que esteja, desde seu início, voltado para o desenvolvimento da consciência pública. Por isso Habermas procura uma filosofia capaz de indicar “[...] uma perspectiva que confira a seus enunciados a capacidade de nos orientar na vida”(2004, p.318).

A tendência em abandonar aquilo que a filosofia sustentou por muito tempo, isto é, o domínio absoluto da possibilidade racional do conhecimento e, portanto, a possibilidade de entendimento da ordem das coisas, está, para Habermas, cada vez mais longe da capacidade da filosofia hoje. Isso implica em uma guinada no *status* da filosofia, na medida em que o cargo de suprema “indicadora de lugar” para as ciências perde o sentido. Isso porque ela perde o poder totalitário sobre a racionalidade, uma vez que esta também se encontra, daqui por diante, nas outras áreas do saber. Sendo assim, a finalidade que sempre foi aceita de que a filosofia poderia ser uma espécie de juíza da cultura, tanto no que diz respeito ao conhecimento quanto à moralidade ou ainda à estética e assim por diante, não é mais sua exclusividade. Não ser sua exclusividade não significa que não tenha mais nenhum vínculo teórico-prático com questões de racionalidade e ou de fundamentação.

O trabalho de uma teoria do conhecimento, tarefa concedida por Kant à filosofia, é altamente criticado por Richard Rorty, critica tal que Habermas tem certa simpatia

enquanto postura negativa da supremacia da filosofia ou do filósofo perante a cultura. Assim como afirma a crítica habermasiana,

há, portanto, uma conexão entre a teoria do conhecimento *fundamentalista*, que confere à filosofia o papel de um *indicador de lugar* para as ciências, e um sistema de conceitos *ahistórico*, sistema este que é enfiado sobre a cultura como um todo e ao qual a filosofia deve o papel não menos duvidoso de um *juiz* a presidir um tribunal sobre as zonas de soberania da ciência, da moral e da arte. (HABERMAS, 2003a, p.19)

A filosofia tanto como metafísica clássica ou como teoria do conhecimento na modernidade intenciona o asseguramento prioritário da razão. Sobre isso Habermas parece de acordo em criticar apesar de não radicalizar tal intenção, garantindo para a filosofia um vínculo com suas origens, onde centra seu surgimento a partir do apego teórico com a racionalidade. Assim, a filosofia assumiria um papel cooperativo na construção da racionalidade juntamente com as demais áreas do conhecimento. Tanto o filósofo quanto o cientista “[...] trabalham, ao contrário, na consciência falibilista de que aquilo de que a filosofia outrora se julgara capaz sozinha de agora em diante só se pode esperar da coerência feliz de diferentes fragmentos teóricos” (HABERMAS, 2003a, p.31). A filosofia, então, assumiria uma identidade dialógica, o que seria exigido das outras áreas também, ocorrendo abertura diversificada para “dimensões da razão”. Assim procedeu não somente a ciência moderna, mas também o direito positivo e as chamadas éticas profanas, conforme Habermas (2003a, p.32). A racionalidade se fragmenta em dimensões tanto em relação à verdade quanto a questões de justiça ou de gosto. A esperança de Habermas é que mesmo uma filosofia que se caracterize pós-metafísica deveria se preocupar com a unidade da razão nessa fragmentação, além de cultivar uma ação comunicativa entre aquilo que seria um conhecimento sistêmico das culturas e da vida cotidiana.

A possibilidade de transitar por diversas áreas do conhecimento oferta à filosofia a condição de conservar um mínimo de unidade da razão. Isso porque sua capacidade *interpretativa* se ocupa tanto com questões fronteiriças entre as ciências quanto aborda e tem em vista uma perspectiva do todo. Isso implica em uma filosofia que busca fundamentação, mas sem a dimensão fundamentalista de oferecer a última resposta; porque, além disso, a

filosofia deve ter clareza de sua falibilidade teórica, apesar de ser dirigida a partir de intenções de verdade.

Amiúde, ela apenas guarda lugar para as teorias empíricas com fortes questionamentos universalistas. A exemplo das ciências, a filosofia sempre se orienta por questões sobre verdade. Mas, diferentemente delas, ela conserva uma ligação *interna* com o direito, a moral e a arte; ela investiga as questões normativas e avaliativas a partir de sua própria perspectiva. Ao entrar na lógica de questões de justiça e gosto, ao se envolver com o sentido próprio dos sentimentos morais e das experiências estéticas, ela conserva a faculdade única de transitar de um discurso para outro e de traduzir de uma linguagem específica para outra. (HABERMAS, 2004, p.321)

O papel da filosofia na sociedade ao desempenhar sua função hermenêutica e, portanto, geradora de compreensões tanto em um quanto em outro campo do saber em decorrência de seu caráter plurilingüístico capaz de um diálogo que pode se estender desde o senso comum até às ciências mais específicas, tem a condição de corroborar com a autocompreensão das sociedades a partir de um exame analítico do contexto cultural vigente.

É justamente o vínculo direto com a linguagem que caracteriza o conceito de racionalidade desenvolvido por Habermas o que, conseqüentemente, influencia na concepção de filosofia<sup>10</sup>. Porém, importa para o momento um mínimo de caracterização da compreensão do conceito de racionalidade que colaborará especificamente para um maior entendimento da filosofia habermasiana.

Habermas, ao criticar a razão moderna a faz com muito cuidado, deixando bem claro sua posição para que não haja problemas interpretativos nem no sentido de denominá-lo de relativista e nem de absolutista ou fundamentalista. A crítica que Habermas estabelece à razão moderna não exclui a intenção racional de seus planos sociológicos e filosóficos. Sem dúvida que a perspectiva racional adota por ele revela a preocupação com o aspecto prático da razão, porém no sentido de colaboração e funcionalidade para a vida mundana das pessoas e não no sentido negativo técnico-utilitarista como se apresenta a partir da ciência moderna e nem na dimensão de uma ação estratégica, como veremos posteriormente. Apresenta-se aqui a intenção de uma racionalidade capaz de tratar daquilo que é mais cotidiano do ser humano,

---

<sup>10</sup> A relação racionalidade, linguagem e ação serão apresentadas posteriormente.

daquilo que está impregnado no seu modo de vida. Não só uma racionalidade que sirva de geradora de respostas para a vida, mas apontar também que esse próprio aspecto mundano é condição necessária para a origem da razão<sup>11</sup>. Assim como afirma Mühl, “[...] seu papel é de ser intérprete entre mundo da vida, ciência e arte”(2003, p.314).

Entretanto, convém questionar, ainda mais quando tratamos da teoria habermasiana, onde é que se manifesta o conhecimento? De que forma aparece nossos saberes? Ora, para Habermas, “nuestro saber tiene una estructura proposicional: las opiniones pueden exponerse explícitamente em forma de enunciados”(2003b, p.24). E é justamente nesse vínculo entre o saber e a forma com que ele se manifesta que a racionalidade se efetiva. Não somente se efetiva como se constitui nestas relações. A grande questão que coloca aqui não é, necessariamente, na forma com que adquirimos ou construímos conhecimento, mas no emprego que os sujeitos fazem dele.

De antemão precisamos tomar os sujeitos como seres capazes de agir e manifestar seus saberes. Por isso, tais manifestações também são portadoras de mais ou menos racionalidade. Ao mesmo tempo são estes, sujeitos e proposições, que podem ser chamados de racionais ao mesmo tempo em que carregam a possibilidade de irracionalidade. Um saber pode apresentar mais ou menos confiabilidade, sendo que, na suspeita de Habermas “[...] la racionalidad de una emisión o de una manifestación depende de la fiabilidad del saber que encarnan”(HABERMAS, 2003b, p.24). Tal afirmação resulta, me parece assim, que tanto as ações lingüísticas/comunicativas quanto as ações teleológicas<sup>12</sup>, por exemplo, que almejam um fim, se pretendem confiáveis, porém ambas são suscetíveis à falhas e a críticas. Seus resultados podem ser falhos.

As manifestações emitidas pelos sujeitos apresentam um mínimo de perspectiva de êxito ou de verdade. Queremos que elas sejam aceitas por aqueles a quem elas se referem. Estas expectativas apresentam *pretensões de validez*. E, uma vez a validade pretendida, precisam então justificar, tanto uma manifestação lingüística quanto uma ação determinada a

---

<sup>11</sup> Os conceitos de mundo da vida e mundo sistêmico serão articulados logo adiante, e a referência a eles agora, sem defini-los serve apenas como provocação para a articulação teórica que seguirá.

<sup>12</sup> Habermas parte de uma perspectiva sociológica para caracterizar a ação humana, a qual, segundo ele, subdivide-se em cinco dimensões. Apesar de não ficarem claros os motivos pelos quais ele parte da sociologia e não da filosofia para articular tal compreensão, ele nomina a diversidade de ações da seguinte forma: *ação teleológica*, *ação estratégica*, *ação regulada por normas* e *ação dramática*, além da *ação comunicativa*. Para uma reconstrução esquemática da tipologia habermasiana da ação e de alguns problemas nela implicados ver Dalbosco (2007b).

fins. Exige tanto a explicação dos motivos pelos quais se acredita em algo ou a justificação dos motivos pelos quais uma ação foi delineada de tal forma. São essas justificações ou fundamentações que devem estar dispostas a serem defendidas ou acusadas. Aqui não se apresenta uma dimensão fundamentadora por não possuir um caráter absoluto, dogmático ou transcendental de justificação aos moldes do que pudemos averiguar seja na filosofia metafísica, seja na ciência moderna.

Esse modo de dar continuidade e vida à força da razão e, principalmente, do ligamento filosofia e racionalidade, pretende despotencializar o poder absoluto que o projeto moderno conferiu à razão humana. Habermas, ao delinear mesmo que implicitamente uma concepção de filosofia, intentado que esta trate de seu problema primeiro que é a racionalidade, articula uma proposta de redução desta na medida em que as manifestações simbólicas – expressões linguísticas ativas dos saberes que pretendem validade – possuem abertura e são capazes de receber críticas ao mesmo tempo em que devem ser capazes de fundamentação.

O nível de racionalidade de uma ação ou de uma afirmação se deve à sua sustentação a partir da fundamentação que recebe da pessoa, a qual também recebe racionalidade, ao passo em que consegue, através de uma atitude reflexiva, dar conta daquilo que profere, até porque ela é *responsável* inteiramente por aquilo que manifesta simbolicamente. A perspectiva racional da fundamentação assume um caráter falível e, portanto, disposto a um julgamento objetivo já que uma fundamentação com âmbito falibilista é, por sua vez, vinculada ao mundo objetivo, isto é, o mundo dos fatos onde persiste a possibilidade de verdade proposicional. Na afirmação de Habermas, mundo objetivo é “[...] a totalidade de entidades a respeito das quais são possíveis enunciados verdadeiros” (HABERMAS, 2004, p.103).

Quando o saber proposicional manifesta-se de modo comunicativo se alarga a racionalidade deste saber, pois a subjetividade que origina os atos de fala e contém as opiniões primeiras, segundo Habermas, é superada e passa de um uso cognitivo-instrumental da razão para um uso comunicativo. A instauração de um processo comunicativo e, por isso, intersubjetivo, exige que os participantes se exponham – suas subjetividades – onde se apresenta a tendência metodológica investigativo-dialógica com pretensões de produzir um conhecimento que poderíamos chamar de *convicções racionalmente motivadas*.

Ora, me parece até agora que o papel da filosofia se distribui na tentativa de garantir as condições para que se desenvolva um caminho comunicativo para alcançar o entendimento intersubjetivo, uma vez que, segundo Habermas, a racionalidade se constitui da linguagem e da forma com que a utilizamos. E, sendo a racionalidade tarefa primordial da filosofia, eis a sua função: refletir sobre a possibilidade mais adequada para que a racionalidade se manifeste nas diferentes áreas do saber. No entanto, a perspectiva teórica de Habermas é, justamente, que a racionalidade se desenvolva dentro de uma ação comunicativa e, por isso, pretendo articular adiante elementos fundamentais para ter um mínimo de compreensão sobre a *teoria da ação comunicativa* de Habermas, sempre tendo em vista o entendimento a cerca do conceito de racionalidade, já que este é, além do conceito central de minha investigação, fundo teórico para uma projeção diferenciada da ação racional pedagógica, tarefa tal que me dedicarei no final deste trabalho.

## 2.2 – Racionalidade, sistema e mundo da vida

Seria uma pretensão muito elevada a minha se quisesse expor aqui em que consiste detalhadamente a *teoria da ação comunicativa* de Habermas. Não teria nem espaço e nem fôlego intelectual para tanto, além de, quem sabe, nem seria conveniente para a intenção de pesquisa que proponho. Em razão disso, situo, então, aqueles conceitos da teoria que têm implicações teórico-práticas mais diretas com o problema que investigo: como deve proceder a relação entre a pedagogia, a filosofia e as ciências? E, em consequência disso, que espécie de racionalidade pretende-se desenvolver com a postura metodológica desses saberes?

No primeiro momento tentarei expor, da forma mais clara possível, em que consiste o conceito de *mundo da vida* de Habermas. Isso porque acredito que esse tenha consequências muito significativas para se pensar tanto a ação pedagógica quanto o modo de racionalidade a se desenvolver. Concomitantemente a este conceito, abordarei também o conceito de *mundo sistêmico* e, logo em seguida, tratarei dos elementos básicos que sustentam a teoria da ação comunicativa, ou seja, como se relacionar comunicativamente com a produção do conhecimento.

## 2.2.1 – A racionalidade no mundo da vida<sup>13</sup>

Somos seres humanos porque vivemos no mundo da vida. E, é neste mundo da vida em que atuamos, isto é, onde nos relacionamos com a natureza e com os outros produzindo e reproduzindo um elenco cultural. Somos sujeitos neste meio em que somos criados e criamos. Nesta relação o ser humano age e, portanto, é um ator que vive no mundo, ou seja, um *ator-mundo* que entra em contato com a natureza, criando relações sociais que se movem e, conseqüentemente, ele também se movimenta e faz movimento. Nessa linha vale pré-elaborar um mínimo de problematização do que foi explícito de forma inicial. Exponho, aqui, duas perguntas que condizem com a intenção investigativa. Uma vez que o homem é capaz de ação nesse mundo, qual, segundo Habermas, o específico de sua ação no mundo da vida? Além disso, em que consiste esse mundo da vida?

[1] Começarei, então, fazendo uma distinção entre mundo da vida, mundo formal e mundo sistêmico. Ao tentarmos situar uma compreensão mínima sobre o que é o mundo da vida, o tomaremos como um horizonte de fundo para a ação do ator que trata esse mundo de forma intuitiva e, portanto, não formal no sentido de teorização.

O mundo da vida é visualizado a partir de uma perspectiva intuitiva porque se refere a dimensão da ação comunicativa não preocupada em teorizar as experiências e fatos que se apresentam em suas vidas. A linguagem que se efetiva nesse mundo não serve para ser *discursiva*, formalizando temas e conteúdos. A presença do modo intuitivo no uso da linguagem presente no mundo da vida não problematiza as *pretensões de validade* explícitas pelas ações dos sujeitos. E, é importante lembrar aqui, que Habermas vincula a sua concepção de racionalidade às pretensões de validade que se revelam nas ações dos atores (HABERMAS, 2003b, p.43).

A ação e o movimento comunicativo pressupõe a existência de mundos. Mundo é o horizonte de fundo sob o qual nos movemos. E, ao nos movimentarmos comunicativamente no mundo procuramos dar sentido a este mundo e às relações que

---

<sup>13</sup> Alguns dos apontamentos teóricos a que recorro especialmente neste sub-título é decorrente de estudos e discussões realizados num Seminário oferecido pelo Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado, na Universidade de Passo Fundo, intitulado “Seminário Avançado Iluminismo e pedagogia – Contemporâneos II”, coordenado pelo Prof. Cláudio Almir Dalbosco e pela Prof. Maria Schafstedde da Katholische Fachhochschule Nordrhein-Westfalen-Kfhnw-Alemanha, realizado na primeira quinzena de março de 2007.

estabelecemos nele. Esse sentido vem expressado através de pretensões de validade. As pretensões de validade manifestadas quando agimos comunicativamente são orientadas por um sistema de referências construído historicamente enquanto a pessoa cria vínculos com o mundo. Esse sistema de referências existe respeitando o movimento que integra um espaço, um tempo e uma sociedade determinada. Por isso, se preferimos, poderíamos até nos dirigir conceitualmente a “mundos da vida”, uma vez que as categorias de espaço, de tempo e de sociedade promovem distinção entre mundos da vida, notados intuitivamente<sup>14</sup>. O sistema de referência é uma espécie de pano-de-fundo para que a ação comunicativa possa acontecer orientado-se para o entendimento, uma vez que tal sistema deve ser aprovado de forma intersubjetiva, pois com o “[...] sistema de referencia los participantes en la comunicación suponen que las definiciones de la situación que en cada caso constituyen el trasfondo de una emisión concreta rigen intersubjetivamente” (HABERMAS, 1999, p.174).

Seguindo Habermas, o sujeito ao estabelecer relações com o mundo pode ter três relações distintas com o *mundo objetivo*, com o *mundo social* e com o *mundo subjetivo*. Essas relações são assim explicadas por ele:

el sujeto puede relacionarse con algo que tiene lugar o puede ser producido en *el mundo objetivo*; con algo que es reconocido como debido en un mundo social compartido por todos los miembros de un colectivo; o con algo que los otros actores atribuyen al mundo subjetivo del hablante, al que éste tiene un acceso privilegiado. (HABERMAS, 1999, p.170-171)

O mundo objetivo é o espaço onde se situam os fatos, as experiências, a partir dos quais podemos emitir falas constatativas, sobre as quais pretendemos uma verdade proposicional. O mundo social é o mundo das normas, onde nossas falas intencionam regular as ações de forma comum a um coletivo e, portanto, pretendem uma correção normativa. Por último, o mundo subjetivo se refere às nossas vivências particulares, que se revelam através

---

<sup>14</sup> Sobre a idéia de sistema de referência que constitui a possibilidade da ação comunicativa acontecer por ser uma situação *comum* a todos (falantes e ouvintes), reconhecida intersubjetivamente, mesmo que após um processo construtivo de entendimento sobre as condições necessárias para que se chegue a um acordo, levando em consideração os conceitos de espaço e tempo, ler exemplo dado por Habermas em: HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa: crítica de la razón funcionalista*. v.2. Madrid: Taurus Humanidades, 1999, p.172-179.

das nossas falas expressivas, uma vez que é a própria pessoa que possui acesso a elas e, pode ser demonstrada ao interlocutor pretendendo também veracidade<sup>15</sup>.

Ao agir nestas relações com os mundos, se pressupõe que as pretensões de validade, as quais podem ser fundamentadas, estejam aptas a serem criticadas e, isso é possível em razão de ser o mesmo mundo para todos, tanto para o ouvinte quanto para o falante ou pelo menos um mundo socializado por e para ambos. Nas palavras de Habermas, se “presuponen un mundo idêntico para *todos los observadores posibles* o un mundo intersubjetivamente compartido por *todos los miembros* de un grupo, y ello en forma abstracta, es decir, desligada de todos los contenidos concretos” (HABERMAS, 2003b, p.79).

A compreensão de mundo e as pretensões de validade têm que ser reconhecida por uma comunidade, ou seja, intersubjetivamente. Sendo que a intersubjetividade é a construção dialógica de um acordo na diferença. Uma pretensão se faz válida, portanto, não por ser um elemento sobrenatural (ontológico ou teológico), mas por ter sua validade reconhecida no processo discursivo efetivado pelos envolvidos. Toda manifestação simbólica, inclusive as emitidas por atos de fala, intencionam a aceitação dos ouvintes. Nessa perspectiva, o mundo da vida pode ser o fundo sob o qual nos movemos comunicativamente e, por isso, *horizonte*, conceito que Habermas adota especialmente da fenomenologia, reestruturando as projeções de Husserl e de Heidegger. Para a fenomenologia heideggeriana o horizonte é constituído pelo ser-aí (*Dasein*); para Husserl o horizonte é constituído por um sujeito que é consciência (*Bewusstsein*) e; para Habermas o horizonte é constituído comunicativamente (*Kommunikation*) por um sujeito que desde sempre se encontra no mundo da vida.

Seguindo a perspectiva fenomenológica de Husserl toda ação tem intencionalidade, assim, também para Habermas, toda ação é constituída de sentido. Porém, para Husserl a intencionalidade é um fenômeno da consciência e, dessa forma, é algo interno. Na teoria habermasiana, o mundo da vida vincula-se a idéia de horizonte porque a forma de vivenciar e olhar a vida coletiva e aquilo que se faz parte da comunicação, porque para Habermas o meio social não é uma constituição que o sujeito faz de dentro pra fora, não é um fenômeno da consciência, pois o elemento social (espaço, tempo, espécies de relações sociais e as percepções desenvolvida a partir delas) também é constituidor do próprio sujeito.

---

<sup>15</sup> Esses esclarecimentos podem ser encontrados no texto de Dalbosco (2007b).

Ao nos movermos comunicativamente procuramos dar sentido a este mundo e esse sentido é expresso pelas pretensões de validez e articulado no próprio mundo. Por isso o mundo da vida é um horizonte na medida em que permite ver a diante a partir de um lugar determinado. Aquilo que se vê não é a totalidade, por isso os sentidos aparecem, se revelam, mas se escondem (eis uma perspectiva hermenêutica), pois é uma construção elaborada a partir de percepções sobre o passado de alguém que está no presente projetando o futuro. O mundo como horizonte apresenta-se então neste jogo tripartido entre passado, presente e futuro.

Não podemos sair do mundo da vida, nos desfazer dele. O mundo da vida serve de pano-de-fundo transcendental. O conceito de transcendental, aqui, é usado no sentido de condição de possibilidade daquilo que podemos fazer nele mesmo, uma vez que as situações fluem e se deslocam colocando agravantes capazes de alterar a necessidade de entendimento, fazendo com que a ação mesma se modifique. Muda, então, o horizonte da situação, isto é,

[...] el fragmento de mundo de la vida relevante para la situación, para el que surge una necesidad de entendimiento en relación con las posibilidades actualizadas de acción; las situaciones tienen unos límites que pueden traspasarse en todo momento; de ahí la imagen introducida por Husserl de un *horizonte* que se desplaza al cambiar el lugar en que uno se sitúa, y que cuando uno se mueve en un paisaje que no es llano puede dilatarse o contraerse. (HABERMAS, 1999, p.175).

Essas possibilidades de dilatar-se ou contrair-se no horizonte é resultado da dimensão comunicativa que permeia o mundo da vida e condiciona o movimento de compreensão articulado no próprio mundo, uma vez que o sujeito se constitui no mundo através do diálogo, o qual tem um caráter dinâmico, pois “[...] en cada caso concreto cada uno de los participantes modifica su definición inicial de la situación y la pone en concordancia con las definiciones que los otros participantes dan de ella”(HABERMAS, 1999, p.174).

Aqueles saberes que permeiam o mundo da vida são tomados pelos sujeitos de modo intuitivo, sem perspectivas de problematização. Assim como Ingram sintetiza em sua obra *Habermas e a dialética da razão*, o mundo da vida aparece como um “[...] horizonte de sentidos *não-tematizados* que abrange o pano de fundo contra o qual determinados itens são

apresentados em relevo”(1993, p.154, grifo nosso). Quando o conteúdo de uma norma se apresenta em uma situação, somente será questionado quando este passar a ser relevante aos sujeitos da comunicação. No entanto, o mundo da vida, para Habermas, “[...] aparece como um depósito de autoevidências ou de convicções incuestionadas, de las que los participantes em la comunicación hacen uso em los procesos cooperativos de interpretación” (1999, p.176). Observa-se, entretanto, que o mundo da vida é esse acervo temático que *pode* transformar-se em problema; é um saber que se dá culturalmente e se evidencia através da linguagem. A partir disso, podemos escapar do reducionismo husserliano de interpretação e estabelecermos o elemento lingüístico semântico como mediador entre o ato de falar e o contexto em que as situações se encontram.

Os agentes da ação comunicativa se movem no interior do horizonte do mundo da vida e dele não podem escapar, porque “en cierto modo, el mundo de la vida al que los participantes en la interacción pertenecen está siempre presente” (HABERMAS, 1999, p.176). Essa presença constante é necessária pelo fato de que o mundo da vida fornece o transfundo da situação vigente em que se encontra o sujeito comunicativo. O acesso ao mundo da vida é mediado lingüisticamente, isto é, só podemos ter acesso a ele através da linguagem. Pois, o mundo da vida, como um pano de fundo “[...] não é constituído ou unificado pela atividade intencional de um ego transcendental, como acreditava Husserl, mas consiste, isto sim, em um acervo de conhecimento preexistente transmitido pela cultura e pela linguagem”(INGRAM, 1993, p.154-55).

## 2.2.2 – Mundo da vida e mundo sistêmico no contexto de uma teoria da sociedade

De forma ampla Habermas assume como intenção de fundo desenvolver uma teoria crítica da sociedade. Para tanto, ao apostar em uma teoria da ação para justificar e fundamentar a sociedade precisa articulá-la de maneira suficiente na medida em que seja capaz de sustentar uma compreensão mais complexa de sociedade. De imediato, podemos afirmar que a visão de sociedade de Habermas condensa uma perspectiva teórica dualista. Isso porque a analisa a partir de um vínculo teórico-prático entre os conceitos de *mundo da vida* e

de *mundo sistêmico*. Ora, o que isso significa? Significa que a teoria habermasiana não abriga intimidades com teorias extremistas no sentido de tratar o mundo como algo constituído somente a partir da subjetividade humana e nem a constituição dos sujeitos somente a partir do mundo objetivo. Observa-se, entretanto, dois paradigmas que sustentam essas posturas, a saber: a teoria apresentada a partir da Sociologia Compreensiva [1] e a teoria apresentada a partir do funcionalismo sistêmico [2]. Todavia, ao criticar esses paradigmas Habermas alça iscas sobre elas e, de certa forma, se alimenta teoricamente de elementos que considera férteis para se compreender a sociedade e suas relações, especialmente, no que diz respeito ao vínculo entre mundo da vida e sistema, analisando em que medida e de que forma um implica no outro, resultando desse procedimento uma compreensão mais complexa da sociedade e das formas de interação entre os indivíduos e as instituições que a compõem [3]. A seguir passo a considerar brevemente estes três pontos.

[1] Podemos notar que Habermas assume uma herança intelectual forte para tratar do mundo da vida. Herança essa provinda da compreensão fenomenológico-hermenêutica que desemboca na sociologia compreensiva. Porém, é importante perceber que ele se apóia de forma crítica nessa corrente, ou seja, se por um lado rejeita alguns princípios apontados por essa perspectiva teórica, por outro, incorpora em sua teoria elementos que permitem fazer uma leitura que, conforme ele, colaboram para analisar de forma mais qualificada a sociedade. Gostaria de retomar, resumidamente esse apoio crítico, pelo fato de que tal clareza, creio eu, é extremamente significativa para uma compreensão mais adequada quando se pretende reconstruir o entendimento de Habermas sobre o conceito de mundo da vida. A pergunta, então, é por aquilo que ele assume e o que ele rejeita da sociologia compreensiva. Façamos, portanto, esse esboço:

1.1. A sociologia compreensiva, ao se sustentar em elementos teóricos da fenomenologia-hermenêutica, apresenta o conceito de *horizonte* como um transfundo que oferece situações cotidianas dinâmicas aos agentes. Habermas assume essa concepção por visualizar nela certo grau de produtividade para compreender as relações humanas, o que desemboca em condição significativa para entender melhor as formas de vida que os homens assumem dentro do meio

social. A importância do mundo da vida como horizonte se amplia na medida em que não é possível sair dele. Tal é o estatuto transcendental que sustenta essa concepção.

1.2. O que Habermas *rejeita* nessa abordagem da sociologia compreensiva, entre outras coisas, é, principalmente, a ausência de uma perspectiva sistêmica. Em função disso, se compreende a não discussão, por parte da sociologia compreensiva, sobre os fatores externos que influenciam nas formas de vida individuais, nos processos de constituição de identidade dos indivíduos e nos fatores que influenciam a própria estruturação de seu mundo cotidiano. Tal ausência impõe dois limites precisos ao conceito de mundo da vida pensados em termos fenomenológico-hermenêuticos: a) concede uma excessiva autonomia e independência ao sujeito frente a estrutura social, a qual ele na realidade não dispõe e, conseqüentemente, oferecendo uma importância significativa à subjetividade (o que, diga-se de passagem, sustenta, além do mais, a dicotomia sujeito-objeto); b) não tematiza os mecanismos sociais e políticos que interferem diretamente no grau de autonomia experienciados pelos sujeitos em suas vidas concretas dentro da sociedade, ou seja, ignora a relevância que a lógica do dinheiro e do poder introduzem na vida em sociedade, nas relações humanas e nas suas formas de ação.

[2] Se, por um lado, Habermas deixa clara a sua tendência metodológica em analisar a sociedade tomando como ponto de partida o mundo da vida, por outro, então, declara a necessidade de compreendê-la também através de uma teoria do sistema. Pois, ao intencionarmos identificar as patologias da sociedade tomando simplesmente o mundo da vida como ferramenta metodológica, a tendência apresentada demonstra um indivíduo livre e solidário que constituem relações sociais significativas e positivas. Isso é decorrência de uma sociologia compreensiva, que

segundo Habermas, ao empregar a hermenêutica, os sociólogos sucumbem à ideologia de que a sociedade é como admitimos habitualmente que seja – um reino de liberdade irrestrita, individualidade, solidariedade e abertura. Contudo, enquanto a sociedade for equacionada ao mundo vivo, os sintomas da crise social que penetram a sociedade ‘racional’ – a falta de sentido, segurança e identidade normalmente trazidas pela cultura; a falta de respeito, solidariedade e motivação com respeito às normas; e à ressurgência do niilismo, da alienação e da neurose – permanecerão inigmáticos. Para explicar a patologia social em termos de racionalização seletiva precisamos examinar, antes de mais nada, a gênese dos

sistemas de ação política e econômica que, tendo-se liberado do mundo vivo, passou a dominá-lo de fora. (INGRAM, 1993, p.156)

No entanto, essa perspectiva de partida metodológica que adota o sistema como marco de referência para conceituação da sociedade já foi apresentada na história da filosofia e da sociologia. Habermas remonta a Talcott Parsons, sociólogo americano que se dedicou a estudar a sociedade a partir de sua dimensão funcionalista, na qual se propõe a analisar, como problema crucial, a imbricação entre ação humana e sistema social<sup>16</sup>. De forma generalizada, a tese central que sustenta sua teoria consiste no seguinte: o sentido da ação humana é determinado pela sua inserção na estrutura social e pela lógica de funcionamento das mais diversas instituições que compõem a sociedade. Em resumo, essa tese afirma que os mais diferentes papéis que os indivíduos desenvolvem são determinados pela lógica sistêmica. É isso que caracteriza a idéia de funcionalismo.

Para Habermas é central, para pensar uma teoria da sociedade, o desenvolvimento de uma teoria da ação, pois esta serve como fundamento teórico-filosófico da teoria da sociedade (base normativa, pois é por meio dela que se pode pensar um “dever ser” na sociedade), isto é, todo conceito de sociedade pressupõe, de forma implícita ou explícita, uma teoria do agir humano, a qual é elaborada, de forma geral, pelas tradições filosóficas. Parsons também se ocupa com a relação que pode efetivar-se entre uma teoria da ação e os sistemas sociais. Assim, a sociologia de Parsons analisa “[...] la conexión de la teoría de la acción con la estrategia conceptual inherente al modelo de los sistemas que mantienen sus límites se presenta como el problema más importante en la construcción de su teoría”(HABERMAS, 1999, p.283).

Do ponto de vista metodológico o funcionalismo-sistêmico parte do princípio de que para se compreender o sentido específico atribuído por cada indivíduo à sua ação é preciso estudar os fatores de ordem externa que o constituem. Nessa variante Parsons, segundo Habermas, cai em problemas ao empregar uma concepção de ação que não consegue dar conta

---

<sup>16</sup> Não é intenção minha recorrer a uma reconstrução mais elaborada do pensamento de Parsons. Entretanto, Habermas trata dobre o pensamento parsonsiano no capítulo VII da Teoria da Ação Comunicativa II, onde reproduz os principais momentos teóricos da teoria de Parsons, criticando, especialmente, o reducionismo que ele apresenta ao tratar da sua teoria da ação e, conseqüentemente, a necessidade de recorrer de forma expressiva ao funcionalismo-sistêmico. Além disso, o capítulo 9 da obra de Ingram, citada nas referências bibliográficas, é um bom resumo crítico da interferência do pensamento parsonsiano ao pensamento habermasiano.

de uma teoria da sociedade e, por consequência, limita a própria ação humano-social a ser compreendida somente através dos sistemas. Além disso, convencionou a compreensão de sociedade nos marcos de um mundo sistêmico, abandonando o viés do mundo da vida. Essa é uma das críticas que Habermas introduz sobre a teoria parsonsiana. Nas palavras de Habermas:

el marco de teoría de la acción que Parsons emplea resulta demasiado estrecho como para poder desarrollar desde la perspectiva de la acción un concepto de sociedad; de ahí que Parsons se vea obligado a representarse los contextos de acción directamente como sistemas y a abandonar el primado categorial de la teoría de la acción, asentando la teoría de la sociedad sobre la teoría de sistemas. (HABERMAS, 1999, p.287)

[3] Quando Habermas assume o conceito de ação comunicativa como central para a compreensão de sociedade, não entende esta simplesmente a partir do viés do mundo da vida ou do mundo sistêmico. Pois, uma vez vista somente a partir de uma dessas perspectivas, se reduziria o conceito de ação e, em especial com Parsons que, segundo Habermas, aborda a organização social com vínculos diretos ao modelo sistêmico, o que evidenciaria uma limitação da teoria da ação. Assim também com a Sociologia Compreensiva através da qual o entendimento de ação humana se restringe a uma forma estreita de análise, pois se ignora a dimensão sistêmica de interferência nas relações humanas.

Ora, o que poderíamos reconsiderar aqui são as intenções de Habermas, e também dessa reconstrução que faço, em basear-se criticamente na Sociologia Compreensiva e no Funcionalismo de Parsons. Onde Habermas pretende chegar? Como consegue articular elementos dos dois paradigmas para que possa construir um ambiente fértil para analisar a sociedade?

Habermas entende por sociedade um sistema que precisa cumprir as condições de manutenção próprias dos mundos sócio-culturais da vida. Sociedade é uma entidade que no curso da evolução diferencia-se em duas grandes esferas distintas, mas interligadas entre si: o sistema e o mundo da vida. Em síntese, sociedade é um complexo de ação sistematicamente estabilizado de grupos integrados socialmente.

Essa dimensão dual da compreensão de sociedade acredita numa evolução simultânea de ambas esferas do meio social, o que permite concluir que a tese básica de Habermas é a seguinte: o que permite o desenvolvimento da sociedade é o fato de ela estar disposta a evolução. Tal estado de disposição à modificação, a alteração, faz crer que uma teoria da sociedade deva estar baseada em uma teoria da evolução. Sendo assim, Habermas visualiza duas grandes tendências evolutivas que se manifestam especialmente a partir da modernidade, a saber: uma crescente racionalização do mundo da vida e uma também crescente complexificação da ordem sistêmica.

Por evolução social, compreende Habermas,

un proceso de diferenciación de segundo orden: al aumentar la complejidad del uno y la racionalidad del outro, sistema y mundo de la vida no sólo se diferencian internamente como sistema y mundo de la vida, sino que también se diferencian simultáneamente el uno del outro. (HABERMAS, 1999, 216)

À medida que Habermas assume a perspectiva dual para analisar a sociedade, identifica um sistema que avança e se complexifica no decorrer do tempo, tornando o mundo da vida como uma espécie de subsistema, assim como outros. A leitura que Habermas faz da sociedade a partir das duas dimensões, mundo da vida e sistema, aponta problemas bem situados sobre o modo de interação social, o que implica diretamente na cultura, de forma mais ampla, e no desenvolvimento da personalidade, de forma mais restrita.

As implicações aqui referidas são, especialmente, de ordem moral, uma vez que o complexo sistêmico ignora valores éticos capazes de constituir e mediar as interações sociais. Isso significa dizer que o modo sistêmico de viver e interagir no meio social segue os princípios de ordem econômica e administrativa. Nas palavras de Habermas, “[...] aquellos subsistemas de acción económica y administrativa racionales con arreglo a fines que según el diagnóstico de Weber se han independizado de sus fundamentos prácticos-morales”(HABERMAS, 1999, p.217).

Além disso, o mundo sistêmico adota procedimentos que secundarizam as perspectivas lingüísticas das relações entre as organizações que mantêm esse mundo, atribuindo a elas apenas uma função subsidiária da comunicação. E, sendo o mundo da vida

espaço privilegiado de ação comunicativa, esta tende cada vez mais a desaparecer. Através da institucionalização os mecanismos sistêmicos se ancoram no mundo da vida, por isso esse mundo acaba servindo de subsistema sob o qual o sistema encontra consistência. Habermas situa a idéia de que esse processo institucionalizador pode ser notado também a partir de uma visão que parte do mundo da vida, especialmente quando afirma que a “[...] institucionalización de nuevos niveles de diferenciación sistémica puede también ser percibida desde la perspectiva interna del mundo de la vida”(HABERMAS, 1999, p.217).

Especialmente na sociedade moderna articula-se novos modos de estruturas sociais, a partir das quais o sistema pode ser definido, de modo geral, como um complexo organizativo institucional orientado pela lógica estratégico-instrumental. Na compreensão habermasiana o sistema característico do capitalismo tardio é constituído por dois grandes subsistemas: o econômico e o político. Cada um desses subsistemas possui uma lógica própria: no econômico a lógica do dinheiro e no político a lógica do poder. Portanto, o sistema simboliza o conjunto de ações institucionais que ordenam as próprias ações pessoais e espontâneas que ocorrem no mundo da vida.

Na medida em que o mundo da vida se dispõe à racionalização de seu espaço, sustentando assim, a complexidade do sistema, aqueles subsistemas que se aperfeiçoam reagem de forma autônoma e cogente sobre a própria estrutura do mundo da vida. Essa reação apresenta-se de maneira destrutiva, já que a proposta teórica da teoria de sistemas “[...] trata la integración social y la integración sistémica como equivalentes funcionales, renunciando así al criterio de la racionalidad comunicativa”(HABERMAS, 1999, p.263). Os mecanismos de integração sistêmica se infiltram em meio as orientações que guiam as ações implicando na sua forma e nos seus efeitos. Entretanto, tal procedimento se estabelece sem se notar subjetivamente, ou seja,

“[...] es lo que acontece cuando la integración sistémica ataca a las formas de integración social; también em este caso se trata de nexos funcionales que permanecen latentes, pero la no percepción subjetiva de las coacciones sistémicas que *instrumentalizan* la estructura comunicativa del mundo de la vida cobra el carácter de una ilusión, de una conciencia objetivamente falsa.” (HABERMAS, 1999, p. 264)

O processo instrumentalizador característico da integração sistêmica esconde seus mecanismos de dominação e poder entremeio a própria ação comunicativa característica do mundo da vida. Habermas denomina isso de *violência estrutural*, porque essa condição e ação do sistema se apoderam da possibilidade de um entendimento intersubjetivo, o que resulta em uma eliminação paulatina e escamoteada da ação comunicativa. Conforme Habermas, “la violencia estructural se ejerce a través de una restricción sistemática de la comunicación[...]”(HABERMAS, 1999, p.264).

Aqui se sustenta a necessidade de analisar a sociedade a partir de uma perspectiva dupla, capaz de acoplar mundo da vida e sistema, enquanto se procede uma racionalização do primeiro, o sistema se complexifica e avança sedimentando mecanismos sistêmicos de dominação e, por isso, a resolução dos problemas sociais anulam a perspectiva intersubjetivo e, portanto, consensual do entendimento. Para Habermas racionalizar o mundo da vida implica no “[...] cancelamento das relações de coerção que, penetrando imperceptivelmente nas estruturas comunicativas impedem – através de bloqueios intrapsíquicos ou intrapessoais da comunicação – que os conflitos sejam afirmados conscientemente e regulamentados de modo consensual” (1990, p.34).

### 2.3 Da racionalidade estratégico-instrumental a racionalidade comunicativa

Indicar qualquer espécie de análise sobre o desenvolvimento ou sobre a concepção de racionalidade para Habermas implica referir-se a linguagem. No caso específico da teoria habermasiana, ela se justifica a partir do nexos entre racionalidade e linguagem. É deste conceito, como critério, que ele se serve para sopesar a racionalidade dentro de cada contexto cultural. *Antes de sermos racionais somos agentes.*<sup>17</sup> *É a ação que nos leva a racionalidade e, ao sermos agentes, somos seres sociáveis, graças a competência comunicativa.* Habermas está preocupado em tratar como as pessoas vivem na sociedade, ou

---

<sup>17</sup> Nesta tese manifesta-se nitidamente toda a influência que o pragmatismo americano, especialmente a psicologia social de Georg Albert Mead, exerce na filosofia social habermasiana, sobretudo no que diz respeito aos conceitos de interação mediada simbolicamente e de individuação social. Sobre isso ver Dalbosco (2007c) e o próprio Habermas (2002).

seja, como é o modo de ação das pessoas no capitalismo tardio. E, ao se fazer essa pergunta nesses termos, se questiona sobre o modo de vida no interior do mundo da vida e no mundo do sistema dentro do contexto social do capitalismo tardio. Por isso, remeter-se, teoricamente, ao conceito de racionalidade, demanda um mínimo de estudo da ação humana.

A posição de Habermas aponta dois tipos dominantes de ação: ao mundo da vida corresponde a ação comunicativa e ao sistema corresponde a ação estratégico-instrumental. Decisivo torna-se aí compreender o que ele entende por cada um desses dois conceitos. De forma resumida, podemos dizer que por ação comunicativa, entende ele, todo o tipo de comunicação mediado simbolicamente voltada para a busca do entendimento. Por ação estratégico-instrumental entende ele toda a relação orientada pela lógica meio-fim.

A relação do homem com o mundo, chamada por Habermas da relação ator/mundo, implica em compreender, pelo menos de forma rápida ambos os envolvidos. O ator, como já enfocamos anteriormente, é aquele sujeito racional capaz de comunicação, interação social e intervenção no mundo. Mas, o que é o mundo? Eis o problema que pretendo me ocupar por um pequeno momento. Habermas aborda esse conceito tomando como teoria auxiliar a filosofia de K. R. Popper, que apresenta esse a partir de uma visão tripartida.

El mundo es considerado como la totalidad de aquello que es el caso. Y lo que es el caso puede constatarse en forma de enunciados verdaderos. Partiendo de este concepto general de mundo, Popper especifica los conceptos del primero, segundo y tercer mundos por la forma en que los estados de cosas existen. (HABERMAS, 2003b, p.113)

Conforme nossas relações com o mundo encontramos três perspectivas de interação conforme as entidades que cada um desses mundos suportam. Quando a relação diz respeito a natureza, aos objetos, àquilo que é físico, referimo-nos à um *mundo objetivo*. Ou, então, quando diz respeito ao comportamento social nos reportamos a um *mundo social* ou, ainda, quando a entidade referida são os conteúdos da consciência, do pensamento, direcionaremos-nos a um *mundo subjetivo*.

No mundo da vida os atores entram em contato com esses mundos de forma intuitiva e auto-evidente, ausentando problematização sobre enunciados lingüísticos. Apesar

disso há um entendimento ocasionado pela comunicação sobre os elementos objetivos, sociais e subjetivos do mundo. Essa é a finalidade do uso da linguagem nesse meio, o *entendimento*. Por isso, o mundo da vida é acessado pelos indivíduos mediados pela linguagem, o que faz desse mundo o espaço da esfera comunicativa.

Quando há necessidade de refletir sobre problemas encontrados na relação com o mundo (objetivo, social ou subjetivo), passa-se ao mundo formal, no qual a linguagem é usada como *discurso*. A ação discursiva é a dimensão da teoria, quando nós problematizamos as pretensões de validade que ocorrem no mundo da vida de forma espontânea ou a sustentação teórica que prevalece implicitamente no mundo da vida quando o ator experiencia os mundos objetivo, social e subjetivo. Aquilo que dizemos sobre as coisas de forma duvidosa, capaz de gerar desentendimento, torna-se necessário, portanto, recorrer ao discurso. Empregamos o mundo formal para corrigir ou pelo menos confrontar as coisas que acontecem espontaneamente no mundo da vida.

Mundo da vida	Mundo formal
Ação Comunicativa	Ação Discursiva
Práxis	Teoria

Tanto o mundo tratado de modo intuitivo quanto de modo formal, os dois usufruem da linguagem, porém, como já foi enfatizado, de *forma diferente*, uma vez que o formal trata a linguagem como forma de promover uma ação *discursiva* e o mundo da vida usufrui da linguagem como geradora de uma ação comunicativa.

Toda comunicação pode sustentar como pano-de-fundo uma perspectiva estratégico-instrumental que impregna nas ações humanas dimensões de dominação e exploração sobre os objetos e sobre os sujeitos, tornando-os também em objetos. Pois, a racionalidade cognitivo-instrumental “[...] tiene la connotación de una autoafirmación con éxito en el mundo objetivo possibilitada por la capacidad de manipular informadamente y de adaptarse inteligentemente a las condiciones de un entorno contingente”(HABERMAS, 2003b, p.27).

Quanto mais a comunicação se apresenta deslinguistizada, “[...] como son el dinero y el poder, concatenan interacciones en el espacio y en el tiempo produciendo redes, cada vez más complejas [...]”(HABERMAS, 1999, p.260), a partir do que desenvolve-se uma ação que posteriormente apresentaremos como teleológica, isto é, determinada a fins exclusivos. E, na medida em que as pretensões de validez não são alcançadas intersubjetivamente através da ação comunicativa que objetiva o entendimento, elimina do ator a possibilidade de sustentar suas decisões,

pues si la capacidad de responder de las propias acciones significa, en efecto, que uno puede orientar su acción por pretensiones de validez susceptibles de crítica, entonces esa coordinación de la acción, desmundanizada y descolgada de todo consenso alcanzado comunicativamente, ya no ha menester de participantes en la interacción que sean capaces de responder de sus acciones en el sentido indicado”.(HABERMAS, 1999, p.261)

Para Habermas é fundamental ampliar essa dimensão da racionalidade. Para tanto, segundo ele, não é possível escapar “de la utilización comunicativa de saber proposicional em actos de habla[...]”(HABERMAS, 2003b, p.27). Somente uma racionalidade comunicativa pode mapear e conduzir a ação humana para o entendimento comunicativo. A racionalidade comunicativa indica um modo de procedência perante a vida nas relações com o mundo (objetivo, social e subjetivo), que é construtivo, pois os saberes que se estabelecem são resultados de acordos racionalmente motivados. Esses processos comunicativos de entendimento implicam ao ator “[...] tomar postura con un <sí> o con un <no> frente a pretensiones de validez susceptibles de crítica”(HABERMAS, 1999, p.261). Tal empreendimento (re)toma aquele caráter capaz de revelar o ser humano como humano, reavendo suas dimensões de agentes lingüísticos e, portanto, capazes de ação e comunicação. Fator tal que não procede quando se articulam ações estratégico-instrumentais, pois revelam elementos valorativos que dominam e promovem ações deslinguistizadas. Portanto, racionalidade comunicativa, nas expressões de Habermas,

posee connotaciones que en última instancia se remontan a la experiencia central de la capacidad de aunar sin coacciones y de generar consenso que tiene un habla argumentativa en que diversos participantes superan la subjetividad inicial de sus respectivos puntos de vista y merced una comunidad de convicciones racionalmente motivada se aseguran a la vez de la unidad del mundo objetivo y de la intersubjetividad del contexto en que desarrollan sus vidas. (HABERMAS, 2003b, p.27)

A expansão da racionalidade comunicativa, então, encontra, conforme o que penso, sua importância, na capacidade de desenvolver um conhecimento construído cooperativamente, dando espaço para a exploração dialógica entre os sujeitos de novos saberes, uma vez que a verdade passa a ser uma espécie de busca coletiva e socializada. Além disso, a ampliação do conceito de razão, que consiste em passar a ser comunicativo, resulta também em uma atuação e relação com o mundo (objetivo, social e subjetivo), mais humana, pois preserva aquilo que é o homem: sujeito agente e lingüístico.

### Capítulo 3

#### Ação e Racionalidade Comunicativas em Habermas: problemas de mediação entre filosofia e pedagogia

Assim como o propósito desse trabalho de pesquisa indica, intento investigar, baseando-me em Habermas, as possíveis implicações de um conceito comunicativo de ação e de racionalidade sobre o problema da interação entre pedagogia e filosofia. O fim último dessa pesquisa é ocupar-me com o aspecto mediador dessa interação e com as conseqüentes responsabilidades que ambos saberes devem assumir dentro da nova dimensão mediadora, a saber: a racionalidade comunicativa.

Reservo, então, o terceiro capítulo da dissertação para esse objetivo. E, ao introduzi-lo, gostaria de recuperar elementos presentes no decorrer dos dois primeiros capítulos, os quais considero férteis para realizar tal meta. Começo, portanto, indicando que a perspectiva de pesquisa que aponte apresenta dificuldades para se efetivar. A começar pela falta de clareza em encontrar uma linha de pesquisa que conduza a refletir sobre esses problemas dentro da vasta obra de Habermas. A dificuldade aumenta ainda mais quando seus escritos principais não se referem especificamente à pedagogia. Ademais, encontram-se também percalços na medida em que se apresenta uma perspectiva hermenêutica de compreensão do pensamento habermasiano. Hermann aponta, com nitidez, dois problemas desse gabarito, os quais, além de serem problemas por si próprios, representam dificuldades

para expandir a teoria de Habermas até o campo da educação. Conforme Hermann, devemos ter, ao se dedicar ao problema que indiquei,

[...] por um lado, atenção ao contexto em que o autor formula sua pergunta e constrói sua resposta e, por outro lado, o horizonte de expectativas com o qual a educação fixa as bases da apropriação compreensiva da obra, e desde o qual se estabelece uma dialética entre pergunta e resposta. A tradição metafísica e utópica da educação constitui parte de seu horizonte histórico, trazendo reivindicações muito fortes, que com todo direito querem se impor e que configuram os contornos de nossos esquemas interpretativos. (1999, p.15)<sup>18</sup>

O contexto educacional brasileiro constitui culturalmente uma forma de ver, analisar e efetivar o processo educativo. As próprias leituras e tentativas de aproximar a educação de qualquer teoria pedagógica e/ou filosófica podem ser, portanto, decorrentes de esquemas interpretativos criados num determinado contexto. Essa situação pode ocasionar compreensões equivocadas e render problemas ainda maiores à prática educativa ou a qualquer outra esfera da ação social. Porém, apesar de tomar esses cuidados, isso não significa eximir-se de uma busca investigativa e, quem sabe, produtiva da relação apontada.

Dessa forma, estruturei um caminho de pesquisa que consiste, primeiramente, em desdobrar elementos teóricos que marcaram o conceito de filosofia desde seu surgimento. Discuto o conceito de filosofia, deixando de lado, momentaneamente, o conceito de pedagogia, porque assumo de antemão que, de uma ou outra forma, a filosofia exerceu e exerce fortes influências sobre a pedagogia, pois creio que a dimensão metafísica da filosofia configurou os contornos teóricos que fundamentaram teorias e práticas pedagógicas. Eis a preocupação fundamental do primeiro capítulo: reconstruir o viés metafísico que a filosofia assumiu durante longa data, tanto quando seu enfoque era o *objeto*, quanto quando era o *modo de conhecer o objeto*, ou ainda enquanto ciência positiva na modernidade.

---

<sup>18</sup> Em sua obra *Validade em educação*, Nadja Hermann constrói a introdução apontando as principais preocupações ao receber o pensamento habermasiano no contexto educacional. Nessa perspectiva, ela recupera conceitos próprios da hermenêutica como “horizonte de sentido”, “situação hermenêutica” e outros, os quais não me dedicarei a apresentar.

Essas linhas teóricas apresentam um caráter assumido também pela educação brasileira, no que diz respeito aos fundamentos educacionais, especialmente, quando nos referimos ao positivismo. Daí resulta a necessidade de reconstruir essas formas de fundamentação que deslizam pelo conceito de filosofia para, com maior clareza possível, dialogar com Habermas, buscando encontrar sua fertilidade e importância para o contexto educacional brasileiro.

Sendo assim, o segundo capítulo ocupou-se em discutir a possibilidade de ampliação do conceito de razão, uma vez que a perspectiva metafísica da filosofia na relação com a pedagogia condiciona uma espécie de racionalidade, indicada já no primeiro capítulo, como instrumental. Por isso, como primeiro passo, tento reconstruir o conceito de filosofia que Habermas delineia em decorrência de sua crítica construtiva sobre a filosofia como metafísica e da própria racionalidade moderna. É um novo conceito de filosofia e de racionalidade construídos comunicativamente que se projeta na teoria habermasiana. Isso acontece desdobrado, especialmente, numa forma interpretativa da sociedade que acopla uma dupla dimensão de mundo, a saber, o mundo da vida e o mundo sistêmico. A necessidade, conforme minha interpretação, de assumir esse ponto de partida para analisar o meio social dá-se devido à interferência que um apresenta sobre o outro. Dessa forma, tomar simplesmente um extremo ou outro seria reduzir a compreensão de sociedade. Porém, o grande problema parece-me ser a invasão e a colonização que o sistema provoca no mundo da vida. Essa situação, conforme Habermas, torna-se um problema na medida em que o sistema apresenta uma racionalidade instrumental e não comunicativa, e, justamente, esse aspecto interessa à educação, uma vez que podemos ler a ação pedagógica vigente nas instituições educacionais como representantes desses elementos racionais instrumentais introduzidos pelo sistema.

A sociedade moderna é um espaço privilegiado de *patologias* decorrentes da racionalidade instrumental que predomina de forma soberana no mundo moderno, especialmente no campo do conhecimento científico, que se revelava como modelo de saber e de forma de proceder para outras esferas, como por exemplo, o normativo, onde prevalecem as relações humano-sociais.

Ao diagnosticar que a modernidade<sup>19</sup> propicia a ruptura entre a ciência e a moral, pelo fato de que “a racionalidade predominante[...] passa a ser a instrumental, cujo *télos* é a dominação do mundo”(HERMANN, 1999, p.23), é que se torna necessário, conforme Habermas, combater tal perspectiva instrumental da razão. Para tanto, propõe que a racionalidade deva obedecer a uma dimensão comunicativa. Essa “nova” obediência da razão deve-se ao fato de que a sociedade entra em crise e os próprios princípios que sustentam tal estrutura social não conseguem mais dar conta da crise gerada por eles mesmos<sup>20</sup>. Assim se expressa Habermas, “[...] problemas de condução podem ter efeitos de crises se (e só se) não puderem ser resolvidos dentro do alcance de possibilidade que é circunscrito pelo princípio organizacional de sociedade” (1994, p.19). O hiper-racionalismo, como se refere Mühl (2003, p.31), surgido na modernidade como mola propulsora para o desenvolvimento e qualificação da vida humana, não consegue mais dar conta dos paradoxos gerados por essa mesma perspectiva.

Como base nos resultados obtidos nos dois capítulos e considerando, sobretudo, as críticas de Habermas ao *projeto moderno*<sup>21</sup>, proponho-me agora, no terceiro capítulo, a desenvolver dois temas principais. [1] Primeiro, tratar do vínculo necessário entre racionalidade, ação e linguagem, desdobrando-o em três preocupações: esclarecer e/ou retomar o entendimento que Habermas apresenta de cada um desses conceitos (a); compreender como ele os relaciona (b) e; o que ele pretende ao elaborar uma teoria que apresenta e vincula esses conceitos (c). Este momento chamarei de *Intersecções entre razão, ação e linguagem: dimensões racionais da ação comunicativa*. [2] O segundo momento do terceiro capítulo, a partir da exposição do anterior, consiste em apresentar possíveis conseqüências pedagógicas postuladas a partir da dimensão comunicativa da racionalidade.

---

<sup>19</sup> Do diagnóstico da Modernidade que Habermas apresenta suscitam uma diversidade de problemas que se espalham no decorrer de suas várias obras. Não cabe agora situar esses problemas, uma vez que, nesse momento, devo me dedicar a apresentação da (re)formulação da concepção de racionalidade articulada por Habermas. Mas refiro-me, especialmente, a alguns problemas que surgem a partir da racionalidade estratégico-instrumental que, segundo Habermas, é a dominação, a individualidade, a redução da capacidade cognitivo-racional, o reducionismo daquilo que pode ser considerado conhecimento, etc.

<sup>20</sup> Eldon Henrique Mühl, em sua obra *Habermas e a educação*, citada nas referências bibliográficas, desdobra, com bastante transparência, o conceito de crise e reconstrói o diagnóstico que Habermas apresenta sobre as patologias do capitalismo tardio. Outra indicação de leitura, mais especificamente em Habermas, sobre o conceito de crise, está na parte inicial de sua obra *A crise de legitimação no capitalismo tardio*.

<sup>21</sup> Ao usar a expressão *projeto moderno*, pretendo referir-me especialmente à dimensão com que a racionalidade foi projetada no período Moderno, com grande ênfase na potencialidade da razão humana em fundamentar toda a ação humano-social e seus resultados.

Também aqui, acredito poder focar duas conseqüências interessantes para o caminho metodológico que desenvolvo desde o início do trabalho: a primeira delas direciona-se à concepção e ao papel da filosofia no mundo e a segunda conseqüência refere-se, especificamente, à pedagogia e suas atribuições, na medida em que a filosofia, ao alterar seu papel, modifica também a espécie de relação que estabelece com as outras ciências. Este momento chamar-se-á *Ação e razão comunicativas: a mediação entre filosofia e pedagogia*.

### 3.1 – Intersecções entre razão, ação e linguagem: dimensões racionais da ação comunicativa

De forma geral e introdutória, a problematização inicial deste tópico deve-se concentrar no seguinte: o que é uma teoria da ação? Em que sentido Habermas precisa teorizar a ação ao elaborar uma teoria da racionalidade? E, qual a função ou implicação que a linguagem exerce sobre a construção de uma teoria da racionalidade? De forma prévia, também podemos introduzir a idéia de que a teoria da ação é uma preocupação reflexiva sobre a ação humana que se ocupa em investigar os *motivos* da ação, seus meios e seus resultados ou fins. Essa preocupação origina-se da filosofia clássica aristotélica. No entanto, no decorrer dos tempos foi assumindo novas facetas. No modo clássico de fundamentar a ação, *agimos porque somos racionais*, isto é, a capacidade de pensar orienta as escolhas e a forma de agir, o que significa uma perspectiva racional que se sobrepõem à ação humana.

Acredito que seja um equívoco se, a partir de Habermas, simplesmente invertermos essa relação, concluindo que, então, a ação humana determina a racionalidade. Ele introduz, na relação ação-razão, o elemento lingüístico, capaz de mediar o contato entre ator e mundo. A linguagem apresenta sua importância, primeiramente, no âmbito cotidiano, onde são motivados *consensos racionais* sobre os problemas e situações do dia-a-dia dos sujeitos agentes, até porque, para Habermas, falar é agir. Esses consensos racionais e lingüísticos, portanto, além de serem ações, desencadeiam ações. Segundo a leitura que Dalbosco faz dessa relação entre os três conceitos, “[...] podemos fazer coisas com palavras, pois, com o emprego

*de determinadas classes de atos de fala podemos nos impelir e impelir as pessoas, às quais nos dirigimos, a fazer algo e, portanto, a mover uma ação*” (2007, p.16).

A linguagem configura a racionalidade, pois, ao nos manifestarmos, estamos agindo racionalmente, uma vez que buscamos validade para o uso prático que fazemos da linguagem. Segundo Habermas, o “agir comunicativo é um desdobramento da intuição segundo a qual o *télos* do entendimento habita na linguagem” (2002, p.77). Portanto, qualquer análise da racionalidade deve ser feita concomitantemente à análise da forma de manifestação da linguagem expressa pelo agente.

A implicação manifestada nessa direção diz respeito à idéia de uma ampliação da racionalidade, na medida em que essa racionalidade não deve e não pode mais se restringir ao âmbito cognitivo instrumental. Portanto, a racionalidade manifesta-se nas ações efetivadas com o mundo e também na forma simbólica com que os indivíduos articulam suas relações com esse mundo. Isso implica em asseverar que a racionalidade está além do conhecimento em si, mas também na forma com que conhecemos e usufruímos esse conhecimento.

Temos, então, que a racionalidade se apresenta em dois níveis: na possibilidade de fundamentar uma asserção e na perspectiva eficaz de uma ação. O que me parece interessante, aqui, é a exigência de fundamentação ou sustentação teórica daquilo que se faz ou que se diz, uma vez que a preocupação da filosofia sempre foi a de dar *razões*. Porém, tal tarefa aparece de forma diferenciada em Habermas, isto é, não mais do modo clássico, buscando razões que pretendam se absolutizar e, ainda, que se encontram em lugares tão “distantes”, nos quais a racionalidade humana não os pode tocar, discordar, argumentar e nem tão pouco criar. O que Habermas provoca é uma abertura do saber, convidando os sujeitos humanos, agentes sociais e falantes, a refletirem sobre sua condição no mundo e sobre quais são suas perspectivas neste mundo.

A questão vigente, então, nessa direção, é saber como vincular a ação, a razão e a comunicação na relação entre ator e mundo. Quando Habermas reconstrói os conceitos sociológicos de ação, além de sistematizar uma caracterização geral para cada um, atribui também pretensão racional vinculada a cada uma das espécies de ação.

Não me parece que Habermas reduz toda a forma de ação a quatro tipos, embora os conceba como principais e, de certo, como ações que mais se sucedem e, também, que mais implicações resultam no modo de vida dos indivíduos e das sociedades,

conseqüentemente. Os quatro tipos de ações elaborados por ele são: teleológica, estratégica, regulada por normas e dramatúrgica.

A *ação teleológica* que, segundo Habermas, desde Aristóteles é tema central dos estudos que se efetivam em filosofia, apresenta-se como uma ação dirigida a fins, a partir da qual meios estratégicos são escolhidos em razão específica do fim que se almeja. Dessa forma, aquilo que é propósito próprio do agente justifica o procedimento calculado usado para atingir sua pretensão. A ação teleológica, então, se estabelece entremeio às escolhas que os indivíduos tomam a partir das alternativas de ação que encontram em determinada situação, o que, por conseqüência, implica em uma interpretação e cálculo da relação meio-fim.

Antes de seguir para a próxima forma de ação, assumirei a leitura que Dalbosco faz da relação entre a *ação teleológica* e da *ação estratégica*. Considero fértil sua interpretação, especialmente pelo fato de já incluir a dimensão comunicacional e intersubjetiva (ou a falta delas), que se revela como problema quando a ação teleológica se alarga para uma ação estratégica. Ao final de sua exposição sobre a compreensão de ação teleológica, Habermas afirma que “[...] en el cálculo que el agente hace de su éxito interviene la expectativa de decisiones de a lo menos otro agente que también actúa con vistas a la realización de sus propios propósitos” (2003b, p.122).

Como aponta Dalbosco (2007b, p.9-10), há a alteração de uma perspectiva solipsista, presente na ação teleológica – na qual o agente relaciona-se com o mundo objetivo desde a elaboração de enunciados sobre o estado de coisas existentes no mundo - para a relação dos interesses de dois ou mais agentes, constitutiva da ação estratégica. A ação que se lança agora é sobre como mediar essa relação, uma vez que esta pode ser, na perspectiva da utilidade, aquilo que tem resultados direto nas relações sociais. Esse contexto não exonerado de linguagem, o problema é que essa pode também apresentar-se com vistas à ampliação da utilidade ou da lucratividade, elementos estes que se apresentam na proposta da sociedade moderna, especialmente.<sup>22</sup>

O outro grupo de ações chama-se *ações reguladas por normas*, as quais tomam como suporte a compreensão de um ator que está entremeio a uma sociedade e que, aquilo que faz nesse meio social é encaminhado por normas e regras provenientes de orientações valorativas de um coletivo. Espera-se, então, que em dadas situações, os agentes cumpram ou

---

<sup>22</sup> Esses apontamentos serão melhor tratados posteriormente.

descumpram aquilo que coletivamente se estabeleceu num nível pré-prático. Espera-se, portanto, que a ação tenha uma perspectiva normativa, a partir da qual um comportamento possa ser previsto. A ação regulada por normas difere da ação teleológica: enquanto esta última vincula a relação do agente com o mundo objetivo, apresentando uma preocupação cognitiva, na qual o agente pretende conhecer e dominar aquilo que o mundo objetivo lhe apresenta, as ações reguladas por normas efetivam relações que dizem respeito ao mundo social, no qual a norma coletivamente acordada implica tanto juízos que os indivíduos estabelecem quanto o próprio modo de ação dos envolvidos.

A ação válida, nessa espécie de relação, é aquela que concorda com a expectativa generalizada derivada da leitura ou da observância que se constitui a partir da norma. Por isso, a ação regulada por normas diz respeito “[...] a los miembros de un grupo social que orientan su acción por valores comunes”(HABERMAS, 2003b, p.123), o que permite problematizar sobre quais valores comuns está se referindo aqui e, ainda se os valores, por serem comuns, devem ou não serem cumpridos. Aqui há um elemento interessante na medida em que a validade da ação se encontra na consonância com a orientação comum, ou seja, “el concepto central de *observância de una norma* significa el cumplimiento de una expectativa generalizada de comportamiento” (HABERMAS, 2003b, p.123). Os enunciados, agora, não pretendem pronunciar a verdade das coisas, mas a normatividade considerada essencial para o convívio social.

A diferenciação entre estas ações é separada apenas por uma questão didática, almejando compreensão, mesmo que não seja assim no modo de vida real, e, então, deixando de lado a dimensão cognitiva, a ação regulada por normas assume uma pretensão normativa. Conforme Dalbosco, ela “consistiria no fato de ser o *mamancial* de uma racionalidade que sustenta a relação entre sujeitos constituída por acordos referentes à vigência de normas que cimentam as relações sociais” (2007b, p.13). O enfoque dado não se concentra na idéia de como aprendemos a conhecer as coisas no mundo objetivo, mas em como aprendemos a viver em sociedade, isto é, entre nós e com os outros.

Ambas as ações, teleológica e normativa, admitem, em seu entorno, uma perspectiva discursiva. Porém, ao considerar suas pretensões de validade, “[...] enquanto a ação teleológica, vinculada de modo geral à pretensão veritativa, pertence ao âmbito do discurso teórico, a ação orientada por normas, por estar vinculada à pretensão normativa, cai no âmbito

do discurso prático” (DALBOSCO, 2007b, p.15). As duas ações, portanto, fazem uso da linguagem, porém num nível discursivo e não comunicativo<sup>23</sup>.

A *ação dramática* toma como referência o mundo subjetivo. Nessa espécie de ação, o ator pretende se expressar e mostrar sua subjetividade ao público. Assim como define Habermas, o ator se coloca em cena e, dessa forma, “el actor suscita en su público una determinada imagen, una determinada impresión de sí mismo, al develar más o menos de propósito su propia subjetividad” (2003b, p.123-124). O ator, então, ao expor sua subjetividade ao público, revela e cria uma imagem dele mesmo, o que resulta em um breve questionamento: o que realmente mostra o ator ao seu público? O que o público recebe através da expressão do ator? O que o público cria a partir dessa expressão? É realmente aquilo que pretendia o ator? Veja que Habermas usa o conceito de autoencenação para caracterizar a ação dramática, e, autoencenação implica em “[...] una estilización de la expresión de las propias vivencias, hecha con vistas a los espectadores”(HABERMAS, 2003b, p.124), ou seja, o ator dá estilo, oferece uma forma, acrescenta elementos para o aprimoramento da sua imagem, porém, sempre com vista aos espectadores. O ator decide aqueles elementos que pretende revelar de seu mundo subjetivo. Na interpretação de Dalbosco, esse procedimento torna-se problemático porque “[...] por um lado, [...] o ator não consegue manter o domínio completo de sua subjetividade e, por outro, [porque] também pertence ao público um caráter inovador e absolutamente inusitado na interpretação que ele pode fazer sobre a representação oferecida pelo ator” (2007b, p.16).

O ator precisa, dessa forma, agir com a maior sinceridade possível na interpretação e manifestação de sua subjetividade, caso queira ser levado a sério. Porém, a pretensão de validade, aqui, não se refere à verdade dos enunciados que pretendem revelar seu mundo subjetivo, nem se refere à normatividade desses enunciados. Por isso, a ação dramática não trata nem de estados de coisas no mundo e nem de regras orientadoras da vida social. Segundo Dalbosco, essa postura habermasiana intenta evitar reduzir todas as ações ao aspecto epistemológico, o qual se apresenta na teoria tripartida de mundo de Popper. O que resulta a idéia de que o comportamento humano não pode ser limitado aos aspectos observáveis da vida dos agentes. O mundo subjetivo não se refere a fenômenos subjetivos,

---

<sup>23</sup> Durante o segundo capítulo aponto essa diferenciação entre o discurso e a comunicação, especialmente no item 2.3 intitulado “Da racionalidade estratégico instrumental a racionalidade comunicativa”.

assim como são as coisas no mundo objetivo. O que implica dizer que o mundo subjetivo não é em razão do mundo objetivo, ou pelo menos aquele não pode ser reduzido a este.<sup>24</sup>

Claro que a ação dramática, por se tratar de uma perspectiva subjetivista, demanda uma relação *interna* com o mundo externo, implicando, portanto, em uma dupla visão de mundo. Claro que as expressões vindas do “ambiente” interno pretendem também reconhecimento, pois se querem causar impacto, este impacto precisa acontecer no mundo externo. Por isso, quem atua como ator presume-se que tenha uma atitude apenas frente ao seu mundo subjetivo; porém o público, por defrontar seu mundo subjetivo, com as expressões vindas do ator.

Podemos organizar a relação entre o conceito tripartido de mundo, os tipos de ação, o “caráter” do ator conforme cada ação e as pretensões de validade que estes atores lançam sobre as ações que efetivam em relação aos determinados mundos da seguinte maneira:

Tipos de Mundos	Caráter de cada mundo	Tipos de ação	Caráter dos atores	Pretensões de Validade
Mundo Objetivo	Estado de coisas na natureza	Ação teleológica	Ator solitário	Pretensão de Validade Veritativa
Mundo Social	Questões de ordem ética e jurídica	Ação Normativa	Ator social	Pretensão de Validade Normativa
Mundo Subjetivo	Expressões de gosto (arte, biografias...)	Ação Dramática	Ator auto-encenador	Pretensão de Validade Expressiva

Tenho, até aqui, organizado, pelo menos dentro da compreensão que alcancei sobre os pontos que considere interessantes para o problema, um panorama que possibilita colocar em jogo a seguinte questão: Em que a *ação comunicativa* se diferencia dos tipos de ação expostas e em que sentido Habermas a considera fundamental para compreender a sociedade?

<sup>24</sup> Para uma leitura mais desenvolvida sobre esse ponto, incluindo a perspectiva behaviorista que se vincula a esse “reducionismo epistemológico”, ler Dalbosco, 2007c.

De antemão, parece-me que Habermas pretende infiltrar a dimensão comunicativa como um novo ponto de partida para se compreender a relação do ator com o mundo. Não mais a subjetividade, como no paradigma da consciência, mas a linguagem como fonte de compreensão da sociedade. Podemos deduzir, então, que o elemento lingüístico é o principal meio de manifestação dos atores ao interagirem com o meio e orientarem a sua forma de agir.

A crítica de Habermas que recai sobre os tipos de ações apresentadas dá-se em razão de que a racionalidade desenvolvida, especialmente pela ação teleológica, se reduz a uma ação estratégico-instrumental, a partir da qual reina o individualismo decorrente de uma ação que visa fins e age para alcançá-los de forma calculada e prudencial, visando simplesmente àquilo que é de interesse particular.

É, portanto, pela ação comunicativa que se dá a possibilidade de desenvolver uma racionalidade comunicativa, a partir da qual os indivíduos possam percorrer o caminho do entendimento, resultando em ações que considerem o outro e, conseqüentemente, o bem coletivo, racionalidade essa capaz de quebrar com o egocentrismo implantado numa racionalidade estratégico-instrumental.

A meu ver, a idéia de um *entendimento* desenvolvido a partir de uma ação comunicativa é altamente significativa, pelo fato de que, ao se pressupor dois ou mais atores para se desenvolver um entendimento, este se desencadeia através da manifestação e do interesse de ambos. Sendo assim, as próprias pretensões de validez podem ser colocadas em discussão. Conforme Habermas, “el concepto de entendimiento (*Verständigung*) remite a un acuerdo racionalmente motivado alcanzado entre los participantes, que se mide por pretensiones de validez susceptibles de crítica” (2003b, p.110). Quando atores manifestam-se e buscam entendimento ao reclamarem validez para suas expressões, desencadeiam relações com o mundo e com outros atores.

Enquanto a ação teleológica é sustentada por uma decisão entre as possibilidades de ação, a ação regulada por normas é sustentada pela observância a uma norma e a ação dramática é sustentada pela auto-encenação, a ação comunicativa se sustenta pelo conceito de interpretação, o qual “[...] se refiere primordialmente a la negociación de definiciones de la situación susceptibles de consenso” (HABERMAS, 2003b, p.124). Ao exigir interpretação, exige-se, também, dos atores envolvidos, um mínimo de análise de sua

relação com o mundo e de suas pretensões de validade ao interagir com o mundo, bem como as pretensões de validade oriundas do outro.

No entanto, segundo Habermas, nem na ação regulada por normas e nem na ação teleológica o ator se coloca numa relação reflexiva com o mundo. O ator não se põe em cena, como na ação dramaturgica. Na ação teleológica, o ator reconhece enunciados verdadeiros sobre estados de coisas existentes no mundo objetivo e, na ação regulada por normas, o ator reconhece normas que são aceitas como justificadas pelos afetados por elas. Apesar das três ações apresentadas fazerem uso da linguagem, Habermas acusa que esse uso é realizado de forma parcial, isto é, não há um pleno uso das funções da linguagem. Ela é usada somente dentro daquilo que previamente cada ação intenciona, o que por consequência limita a linguagem a uma espécie de ferramenta, da qual os atores lançam mão para executarem aquilo que lhe é determinado ou conveniente nos limites daquela ação e daquela pretensão de validade.

Portanto, a pergunta feita anteriormente sobre os motivos que diferenciam a ação comunicativa das demais ações é respondida a partir da explicação do uso da linguagem que cada uma das ações faz. Na ação teleológica, a linguagem é usada como meio de convencimento para que o outro aja ou não em favor daquilo que pretendo particularmente ou para armar estrategicamente o alcance de fins individuais. E, “el modelo normativo de acción concibe el lenguaje como un medio que transmite valores culturales y que es portador de un consenso que simplemente queda ratificado con cada nuevo acto de entendimiento” (HABERMAS, 2003b, p.137). Também a linguagem, aqui, é usada como instrumento, a partir do qual, a norma pode chegar a ser aceita pelos envolvidos em determinada situação. Na ação dramaturgica, a linguagem assume uma função simplesmente expressiva, no sentido de encenar aquilo que o ator pretender revelar e como pretende manifestar sua subjetividade, ou seja, “el lenguaje es asimilado a formas estilísticas y estéticas de expresión” (HABERMAS, 2003b, p. 137).

Habermas é bem claro e enfático ao apontar objetivamente sua crítica à forma com que as ações apresentadas usam a linguagem, o que ocasiona uma limitação da ação comunicativa. Em ordem, ele indica o limite da ação teleológica, da ação regulada por normas e da ação dramaturgica:

*el primero*, como entendimiento indirecto de aquellos que solo tienen presente la realización de sus propios fines; *el segundo*, como acción consensual de aquellos que se limitan a actualizar un acuerdo normativo ya existente; y *el tercero*, como autoescenificación destinada a espectadores. En cada uno de estos tres casos solo se tematiza una función del lenguaje: la provocación de efectos perlocucionarios, el establecimiento de relaciones interpersonales, y la expresión de vivencias. (HABERMAS, 2003b, p.138)

A ação comunicativa, conforme Habermas, vai além dessa fronteira apontada e possibilita que os envolvidos em um ato comunicativo andem argumentativamente usando a linguagem capaz de trazer o mundo da vida como sistema de referências para interpretar algo no mundo objetivo, social e subjetivo. *Sistema de referências* esse que é compartilhado por todos envolvidos no ato comunicativo. Aliás, é essa relação com o mundo que caracteriza uma ação, assim como determina Habermas, “[...] llamo acciones sólo a aquellas manifestaciones simbólicas en que el actor[...] entra en relación al menos con un mundo (pero siempre *también* con el mundo objetivo)” (2003b, p.139)<sup>25</sup>.

Um movimento corporal, portanto, não é considerado por Habermas como uma ação, isso porque o movimento corporal não é expressado simbolicamente e, por isso, é insuficiente para coordenar planos de ação. Os movimentos corporais são operações ou estrutura a partir da qual uma ação pode se sustentar. A ação é independente, o movimento corporal não. Os movimentos corporais não estão em consonância com pretensões de validade. Isso significa que somente a ação comunicativa, efetivada através de atos de fala, revelam intencionalidade, relação interpessoal e proposicional. Dessa forma, são as ações que podem ser consideradas racionais, pois somente estas são capazes de pretender validade e de buscar justificção para elas.

A partir de uma ação comunicativa, o ator pode estabelecer uma relação reflexiva com o mundo, apesar desta espécie de ação ter vínculos diretos com o mundo da vida, o que oferece um caráter bem espontâneo como base para ela. Isso diferencia a ação comunicativa dos outros tipos de ações. Justamente por carregar essa característica, a ação comunicativa faz uso pragmático da linguagem, uma vez que a manifestação lingüística

---

<sup>25</sup> Para Habermas, todas as ações, tanto a teleológica quanto a normativa e a dramática efetiva, direta ou indiretamente, uma relação com o mundo objetivo. Esse aspecto, que não me parece de interesse agora, pode ser melhor pesquisado no vol 1 da Teoria da Ação Comunicativa, entre as páginas 132-136.

ocasiona relações com o mundo objetivo, social e subjetivo. Relações estas que são também reflexivas e, dessa forma, “los hablantes integran en un sistema los tres conceptos de mundo que en los otros tipos de acción aparecen en solitario o en parejas, y presuponen ese sistema como un marco de interpretación que todos comparten, dentro del cual pueden llegar a entenderse”.(HABERMAS, 2003b, p.143).

O modelo de ação comunicativa promove um movimento racional, a partir do qual o ator, ao manter relações com o mundo, age cooperativamente com o propósito de entenderem-se. Ao agir dessa forma, todo ator, ao orientar-se ao entendimento, deve coordenar sua manifestação simbólica articulando três pretensões de validade: verdade, retitude e veracidade. Precisa requerer que seu enunciado proposicional seja verdadeiro, que tenha compatibilidade com o contexto e as normas vigente e que aquilo que ele expressa coincida com aquilo que ele pensa. Tais pretensões não são oriundas por outros, a não ser pelos próprios envolvidos na ação comunicativa,

son los propios actores los que buscan un consenso e lo someten a criterios de verdad, de rectitud y de veracidad, es decir, a criterios de ajuste o desajuste entre los actos de habla, por un lado, y los tres mundos con que el actor contrae relaciones con su manifestación, por el otro. (HABERMAS, 2003b, p.144)

Numa ação de modelo comunicativo, a tarefa de interpretação não é exclusiva de um ator, mas ambos precisam inculir em suas manifestações a outra interpretação. Nesse caso, interpretar, para Habermas,

[...] consiste en incluir en la propia interpretación la interpretación que de la situación hace el otro, de suerte que en la versión revisada <su> mundo externo y <mi> mundo externo, sobre el trasfondo de <nuestro> mundo de la vida, queden relativizados en función de <el mundo> y las definiciones de la situación antes dispares se puedan hacer coincidir suficientemente. (2003b, p.145)

Por isso, pelo que entendo, a ação comunicativa implica em uma relação intersubjetiva e, por isso, cooperativa. Todos envolvidos no ato comunicativo precisam, ao se

manifestar e interpretar, incorporar a interpretação do outro e coordenar suas falas e suas ações, levando em consideração aquilo que o outro manifesta, pois, além disso, ambos precisam evoluir cognitivamente para que, ao socializar suas subjetividades, tendo como pano de fundo o mesmo mundo, não somente busque o entendimento, mas coordene planos de ação.

O que apresentei até o momento é em consideração a um conceito provisório de ação comunicativa. Apesar de ser tomada assim, provisoriamente, a compreensão apresentada parece-me relevante para meu problema e, portanto, tentarei pensar a pedagogia e a filosofia a partir dos subsídios conceituais retratados aqui.

### 3.2 – Ação e razão comunicativas: a mediação entre filosofia e pedagogia

Desde o início desta produção textual, pretendi articular argumentos teóricos, especialmente a partir de leituras das obras de Habermas, que fossem capazes de impulsionar e evidenciar um conceito diferenciado de filosofia e, a partir disso, buscar um sentido específico para a pedagogia. Esse sentido evidencia-se na direção de contrapor-se a um conceito de pedagogia, oriundo de uma filosofia metafísica, decorrente tanto do período clássico quanto do período moderno.

Sustento uma concepção de pedagogia constituída com um sentido capaz de colaborar para, pelo menos, amenizar as patologias sociais identificadas na crítica que Habermas propõe ao projeto moderno. Uma educação que se desenvolva como ação comunicativa. Imagino que a educação pode e deve colaborar para a formação de uma sociedade diferenciada daquela que impregna cada vez mais *princípios de organização* oriundos do *sistema* nas relações vitais dos indivíduos.

No entanto, a transformação na pedagogia requer que não somente ela se altera, mas também que a filosofia possa ser vista de forma diferenciada. Isso porque ao longo dos tempos filosofia e pedagogia sempre tiveram uma relação muito íntima. Essa intimidade, segundo a leitura que apresentei até aqui, sempre teve a filosofia como soberana e ditadora, sendo que dela sempre precisou a pedagogia para possibilitar aos conhecimentos pedagógicos a racionalidade e, portanto, a legitimidade de que precisa. Por isso, a liberdade intelectual de

que a pedagogia precisa encontrar suporte na teoria da ação comunicativa de Habermas. Segundo o que compreendo, Habermas defende a tese de que as ciências podem ter autonomia frente à filosofia e, além disso, podem construir racionalidade a partir da interação lingüística entre as diversas ciências. Esse movimento implica em uma dupla alteração: a primeira refere-se ao âmbito externo, que se dá na forma de como a pedagogia estabelece vínculos com a filosofia e, a segunda, é interna, na forma de como proceder com o ato pedagógico.

### 3.2.1 – A relação filosofia e pedagogia

É bastante clara, na exposição de Habermas, sua intenção em alterar o modo da filosofia se fazer presente no mundo. Para isso, “en primer lugar hay que tener presente que la filosofía cambia de papel cuando pasa a cooperar con las ciencias” (HABERMAS, 1999, p.566). Quando a filosofia assume, com Habermas, a ser promotora de conhecimentos que não carreguem o caráter subjetivista ou transcendental, mas de saberes que sejam construções resultantes da relação comunicativa entre as subjetividades e, conseqüentemente, com as ciências, a filosofia assume um predicado mais flexível e humilde no que diz respeito à racionalidade. Conforme Habermas, é a dimensão comunicativa da razão que demonstra potencialidade de ampliar a racionalidade da redução, que se encontrava sob os ditames de uma filosofia metafísica.

A racionalidade que passa a orientar a relação da filosofia com outras áreas do conhecimento – especialmente com as ciências – é orientada ao entendimento e à colaboração, assumindo, portanto, uma postura comunicativa. Com essa dimensão colaborativa promovida pela racionalidade comunicativa as ações pedagógicas, nesse caso, podem alcançar espaços bem mais amplos que os apresentados pelas ações estratégico-instrumentais. Isso ocorre, especialmente, porque a ação pedagógica racional consegue produzir saberes resultantes da comunicação com o mundo vital, espaço de onde o conhecimento pode brotar, levando em consideração os problemas efetivos da vida cotidiana dos indivíduos. Assim como expõe Habermas,

con el concepto de razón comunicativa, de una razón inmanente al uso del lenguaje cuando este uso se endereza al entendimiento, vuelve a considerar a la filosofía capaz de cumplir tareas sistemáticas y a exigirle ese cumplimiento. Las ciencias sociales pueden entablar relaciones de cooperación con una filosofía que asume como tarea la de realizar el trabajo preliminar para una teoría de la racionalidad”.(1999, p.563)

São essas relações de cooperação que são apresentadas a partir de uma perspectiva diferenciada da filosofia e que, dessa forma, pode ser produtiva ao estabelecer vínculos com a pedagogia. Suponho, desde já, que a teoria habermasiana credita para a pedagogia, especialmente, contribuições para fundamentar a ação pedagógica desde o momento em que ela – a filosofia – abrir mão de seu caráter metafísico e a pedagogia aceitar a responsabilidade de buscar legitimação para seus conhecimentos. Ambas precisam de autonomia e abertura para que possam, ao ter liberdade, sentir a produção de conhecimento e a fundamentação deles bem mais qualificada quando há uma interação comunicativa entre estas áreas.

Sem dúvida que a ausência de uma filosofia fundamentadora e capaz de “garantir” a verdade daquilo que se sabe é extremamente desestabilizadora. A base de referência firme não existe mais e, além de não existir mais, decorre de uma racionalidade comunicativa que nem existirá mais. Isto é, nem a filosofia e nem a pedagogia, ao tentarem fundamentar seu acervo, encontrarão uma fundamentação última. Este caráter não pertence mais a nenhuma espécie de fundamentação. Ao contrário, ao valorizar-se a racionalidade comunicativa dos saberes, qualquer fundamentação estará exposta e a qualquer momento poderá ser alvo de novas críticas e reformulações.

Isso é decorrente da racionalidade constituída lingüisticamente, pois tanto a filosofia quanto a pedagogia, ao se debruçarem sobre o conhecimento que alimenta seu campo de saber, não partem de uma compreensão pré-determinada de uma realidade ideal existente independente do contexto histórico, mas o conhecimento é uma compreensão de época que se manifesta e se constitui a partir daquilo que é expresso simbolicamente através da linguagem.

Conhecemos, portanto, os dizeres sobre o mundo. É isso que podemos chegar a conhecer, assim como afirma Mühl,

o que é cognoscível não é uma realidade em si, mas tão-somente as proposições ou afirmações que realizamos sobre algo; em decorrência, não pode haver um acordo prévio sobre a validade de nossos conhecimentos e sobre a nossa maneira de compreender. A verdade, a realidade e a própria razão não possuem uma natureza em si, sendo, em conseqüência, inalcançáveis ao entendimento humano. (2003, p.249)

Dessa forma, não é possível aceitar qualquer fundamentação que se pretenda ir além de qualquer implicação social ou cultural das situações de vida dos indivíduos. Nenhuma ciência e, portanto, nenhuma teoria pedagógica, tem uma natureza última que pode ser descoberta através de uma consciência. Isso exige, da pedagogia e também da filosofia, levar em consideração aquilo que é efetivo no mundo da vida de quem convive aos arredores da pedagogia, como por exemplo, os processos de ensino e de aprendizagem que ocorrem. Qualquer fundamentação deve pretender oferecer eficácia prática para resolver problemas reais e não simplesmente uma fundamentação que não consiga mexer com a dinâmica real da pedagogia. Isso implica em interpretar as situações do mundo da vida dos indivíduos, o que é possibilitado por uma racionalidade comunicativa que caminha sobre inferências de um sistema de referências comum a todos envolvidos lingüisticamente em uma interação que pretenda construir saberes. Saberes estes que não pretendem servir de verdade absoluta, “[...]mas apenas permitir a articulação daqueles conhecimentos de maior eficácia prática e política” (MÜHL, 2003, p.250).

O conhecimento, na perspectiva da racionalidade comunicativa, constitui-se com a pretensão de ser válido para o maior número de situações possíveis, porém, essa não é a grande necessidade<sup>26</sup>, uma vez que ele deve nascer do sistema de referências vigente, o qual se altera com uma constituição diferenciada. O que quero concluir com isso é que a validade dos

---

<sup>26</sup> Não podemos associar esta explanação com a idéia de a teoria habermasiana não se preocupar em encontrar um caminho para a fundamentação e adota, assim com é a perspectiva dos pós-modernos, uma postura altamente negativa em relação a uma fundamentação que tenha validade universal. Pelo contrário, Habermas é convicto sobre a necessidade de fundamentação, porém não aos moldes metafísico. Sobre esse ponto, retornaremos logo adiante.

conhecimentos produzidos na interação entre indivíduos é localizada, isto é, vale para aqueles que estão em consenso. Isso implica em uma dimensão social da validade do conhecimento, ou seja, não se enfoca, aqui, o “eu” próprio, assim como no paradigma da consciência. O ponto de partida para qualquer fundamentação que se realize numa perspectiva racional comunicativa procede tomando como origem de qualquer interpretação a intersubjetividade, em outras palavras, as compreensões desenvolvidas coletivamente, pois a intersubjetividade exige exposição de uma compreensão já articulada lingüisticamente em um mundo da vida comum aos envolvidos.

Ao contrariar o paradigma moderno da consciência, a teoria da intersubjetividade de Habermas convida a retomar e (re)elaborar alguns conceitos que se sedimentaram na cultura educacional. Assim como indica Hermann,

com a mudança teórica, conceitos originários da metafísica da subjetividade como ação, autonomia, liberdade, formação do homem virtuoso, entre outros, alteram profundamente seu significado, sinalizando a possibilidade de enfrentar os paradoxos da teoria da educação básica. (1999, p.61)

A educação que pretende emancipar o educando é convidada, então, a repensar sua fundamentação, o que implica, conseqüentemente, em sua dimensão prática, pois a emancipação, agora, aos moldes de uma racionalidade comunicativa, não se limita mais em conhecer e dominar tudo, uma vez que o conhecimento é construído comunicativamente e, portanto, pode estar sempre aberto a novos embates dialogados. O conhecimento construído é também resultado de uma fundamentação, isto é, algo lhe sustenta, apesar de que tal sustentação não se porta como um fundamento último e absoluto, mas como um saber passível de crítica.

Apesar de toda a abertura de uma fundamentação constituída lingüisticamente, não podemos associar esta afirmação com a idéia de que a teoria habermasiana não se preocupa em encontrar um caminho para a fundamentação universal e adota, assim com é a perspectiva dos pós-modernos, uma postura altamente negativa em relação a uma fundamentação que tenha validade universal. Pelo contrário, Habermas é convicto sobre a

necessidade de fundamentação, porém não aos moldes metafísico. Mühl apresenta a concepção que Habermas articula sobre esse aspecto:

se, de um lado, devemos negar a idéia positiva da existência de uma verdade objetiva e de um conhecimento neutro e absoluto conquistado por uma ciência positiva, de outro, não podemos concordar com o relativismo pragmatista e pós-moderno, que não admite qualquer verdade objetiva e que considera que o conhecimento não passa de uma narrativa ou de uma convenção decorrente das circunstâncias de cada época e de cada situação. À educação não cabe tratar exclusivamente de narrativas, de literaturas, mas de verdades e de conhecimentos confiáveis. A educação será empobrecida sobremaneira se os conhecimentos de que ela trata forem reduzidos a meras interpretações conflitantes e a realidade entendida apenas como uma infinidade de mundos criados pela linguagem. O abandono da crença na possibilidade da obtenção da verdade universal pelo procedimento racional do desempenho discursivo implica a perda de todo critério de validação; as pretensões de validade inerentes ao discurso são única condição da qual a humanidade dispõe para avaliar as várias interpretações da realidade que se conflitam na esfera intelectual da atualidade. (2003, p.256).

Essa é, segundo minha interpretação, uma das grandes contribuições que a compreensão de racionalidade, que se constitui comunicativamente, apresenta para a evolução da pedagogia como ciência e também para a própria filosofia e, sem exageros, essa é a intenção de Habermas, para toda a forma de vida social, de que em nenhuma área de pesquisa deve pressupor um relativismo ou um absolutismo do conhecimento. A possibilidade de ver o conhecimento a partir desse marco referencial é viável quando percorremos um caminho comunicativo, a partir do qual os sujeitos agentes não tratam o conhecimento nem com um extremo nem com outro.

Teorias oriundas da postura racional comunicativa pretendem validade universal para que possamos pensar uma unidade da pedagogia e também dos mundos objetivo, social e subjetivo, sobre os quais os enunciados se referem. No entanto, enquanto a postura intelectual metafísica ditava a existência de uma verdade única e absoluta para julgar a veracidade ou, em outras palavras, a racionalidade de um conhecimento, a postura intelectual, baseada na racionalidade comunicativa, adota as pretensões de validade presentes no discurso para julgar a validade universal de um conhecimento. Esse processo gera uma perspectiva de validade do conhecimento que transcenda o particular, ou melhor, que atenda necessidades que extrapolam as situações regionalizadas.

Tomar o conhecimento segundo esse parâmetro significa uma atitude mais trabalhosa e cansativa de todas as outras. Um processo constante de reavaliação de suas teses. O critério de avaliação, agora, dos diversos fragmentos teóricos é o da plausibilidade e da coerência entre eles. A função da filosofia passa a ser, portanto, a de integração a partir de um processo reflexivo que funciona interdisciplinarmente, sendo que um dos itens primordiais a serem considerados constantemente é a redução da pedagogia, nesse caso, a uma racionalidade técnica-instrumental.

O caráter hermenêutico, disposto pela filosofia conforme a avaliação comunicativa da racionalidade, conduz a dimensão *falibilista* de suas teses e fundamentações ao delimitar o procedimento reflexivo, o qual é capaz de analisar a racionalidade impregnada na forma de agir das determinadas ciências, a um processo interativo entre filosofia e pedagogia. Assim como interpreta Siebeneichler,

é interessante notar que esta filosofia, que expõe os resultados de seu trabalho a um controle direto, deixa-se conduzir por uma peculiar consciência falibilista, que consiste em fazer ver que a teoria da racionalidade, tida antes como um privilégio absoluto da filosofia, agora somente pode ser esperada se for possível chegar a um consenso em torno à coerência entre fragmentos teóricos distintos. (1989, p.55)

Além disso, quando à pedagogia carecer o ato de buscar justificativa racional para seus conhecimentos, mesmo que de forma colaborativa com outros saberes, continuará ela sendo reduzida ao *fazer*. Isto é, preocupar-se-ia, então, apenas com a dimensão técnico-instrumental da racionalidade.

A filosofia assumindo assim um caráter mais flexível, abandonando sua postura metafísica, permite a condição comunicativa entre as diversas ciências. Toma a pedagogia, então, a tarefa de justificar racionalmente seus conhecimentos. Tal responsabilidade exige do pedagogo não mais uma redução de sua tarefa ao *fazer*, mas a função de fundamentar teoricamente sua prática pedagógica. Inclusive, essa é uma atitude pouco vista nas instituições educacionais. Dificilmente um educador/pedagogo consegue mostrar de que forma as estratégias que ele ocupa está realmente desenvolvendo aquilo que na Proposta Pedagógica da Escola é defendido ou idealizado. Há uma carência de fundamentação no processo educativo.

Isso apresenta-se como uma espécie de paradoxo, ou melhor, uma visão curta da relação vertical articulada pela filosofia metafísica com a pedagogia. A tendência seria de imaginar uma forte fundamentação da educação oriunda do campo filosófico-metafísico. Porém, nem sempre notamos isso nas escolas, até pelo contrário, nota-se uma fraca fundamentação ou uma fundamentação incompreendida pelos pedagogos, uma vez que tal fundamentação não foi constituída por eles e, quem sabe, está extremamente distante da realidade escolar.

Dalbosco elabora os termos da redução da ação pedagógica a uma ação estratégico-instrumental, quando a relação filosofia e pedagogia é pensada de modo vertical:

penso que um dos resultados positivos deste diálogo entre filosofia e pedagogia, e isso pode ser entendido como uma tarefa ou contribuição da filosofia em relação à pedagogia, consiste em evitar que a pedagogia seja concebida somente como uma ciência empírica, correndo o risco, caso isso aconteça, de reduzir o conceito de ação pedagógica e o conceito de ação educativa, num sentido mais amplo, a questões de técnicas e instrumentos de ensino-aprendizagem, pois isso implicaria reduzi-los a uma ação de tipo técnico-instrumental. (2003, p.51)

Quando a racionalidade das ações e/ou conhecimentos é interpretada fora dos parâmetros das interações lingüísticas, a própria racionalidade limita-se a um espaço bem mais reduzido. Com isso, quero enfatizar o fato de que a razão se direciona apenas à dimensão prática, especialmente ao que diz respeito à racionalidade técnico-instrumental. O propósito de Habermas, é “[...] restabelecer a unidade entre a razão teórica e prática, instaurando dessa forma uma nova mediação entre teoria e práxis. Na sua concepção, a linguagem apresenta um *telos* de entendimento que possibilita uma integração entre o mundo social, objetivo e subjetivo” (GOMES, 2007, p.69).

Através do *médium* lingüístico, mediador e constituidor do consenso direcionado ao entendimento a partir da uma ação comunicativa é que há possibilidade da unidade da pluralidade do que constitui as relações com o mundo. É com base nesses indicativos teóricos que a filosofia deve despertar até o nível de colaborar com a pedagogia, e vice-versa, a compreender a função delas mesmas como efetivação de uma postura lingüístico-racional capaz de promover tanto a sua fundamentação quanto sua forma de auto-realização. Com isso, gostaria de enfatizar, com todo cuidado que espero ter, que, ao intentar atingir a

ação pedagógica como agir comunicativo, tenho concluído que tal objetivo se desdobra sobre a justificação racional da própria pedagogia, por um lado e, por outro, sobre a maneira de realização prática do ato educativo.

De forma geral, podemos dizer que Habermas preocupa-se com “[...] o problema do enraizamento do conhecimento humano na práxis social, explicitar a sua gênese histórica e restabelecer o potencial emancipativo da humanidade pelo uso prático da razão” (MÜHL, 2003, p.290), e de forma específica, vinculado à pedagogia, podemos dizer que o problema resume-se na maneira como a relação entre teoria e prática estabelece-se. Conforme Habermas, essa relação não se constitui no fato de que uma provém da outra ou uma antecede a outra, há sim uma relação dialética, a partir da qual uma está na outra, num processo reflexivo e crítico constante, onde a teorização que revela as contradições e paradoxos existentes nos processos educativos, por exemplo, já está imbuída de atitude contrária àquilo que a crítica indica. Falar é agir, eis o pressuposto indicativo da teoria da ação comunicativa.

Segundo Mühl, a teoria crítica pretende unidade entre os interesses teórico, prático e emancipatórios da ação, uma vez que são esses interesses que coordenam as ações humanas e que, por isso, unem ou promovem a mediação entre teoria e prática, já que, sem desconsiderar suas devidas diferenças, são oriundos da razão humana (2003, p.291). Além disso, torna-se necessário notar que os interesses da razão são resultados da interação social e cultural dos indivíduos e, portanto, são de domínio de todos os seres humanos enquanto se desenvolvem e realizam ações no mundo da vida.

Os interesses da razão, portanto, por serem decorrentes das manifestações dos agentes no mundo da vida, conseguem estabelecer interesses capazes de mediar teoria e prática com pretensões que ultrapassam a dimensão teleológica, uma vez que essa reviravolta na compreensão da práxis mediada por interesses humanos, apresenta não simplesmente uma relação meio-fins, mas elementos de compreensão de mundo e de princípios próprios do mundo da vida que funcionam como sistema de referências.

Uma vez que ação comunicativa implica em ter como pano de fundo o mundo da vida específico e compartilhado por aqueles envolvidos comunicativamente, toda fundamentação e legitimação dos saberes levam em consideração aquilo que é vida efetiva e funciona como um sistema de referência para suas interpretações e produções. A educação,

portanto, diminuirá a distância entre aquele que teoriza – e a própria teorização – e a prática efetiva da ação pedagógica.

Além disso, nessa “nova” configuração da relação filosofia-pedagogia, a partir da qual a última é convidada a buscar e esclarecer onde se encontra a racionalidade de seus saberes, fica em evidência um antigo problema que trata do vínculo sujeito-objeto. Com procedências diferenciadas, a dicotomia sujeito-objeto se destoa, uma vez que, na racionalidade comunicativa, ambos são sujeitos e podem ter uma postura colaborativa e não de submissão. Sendo assim, ao se desenvolver uma racionalidade comunicativa a partir da ação desses saberes, promove-se a quebra das diversas dualidades sustentadas pela filosofia metafísica. Hermann comenta, ao ler a interpretação que Masschelein pontua sobre Habermas, que

a intersubjetividade não é considerada como um meio, e a liberdade, de modo algum, é a liberdade de um sujeito soberano. Essa interpretação reconhece fecundidade, na obra de Habermas, para interpretar a ação pedagógica como interação, dissolvendo as dualidades da relação superioridade-inferioridade, menoridade-maioridade, sujeito-objeto, na medida em que liberta a ação pedagógica da ação intencional, que empurra a teoria para relações hierárquicas e de poder. (1999, p.118)

A racionalidade comunicativa dissipa a postura vertical de dominação e de sujeito-objeto, resultante da relação fundamentador-fundamentado, apresentada pela postura metafísica da filosofia e da passividade da pedagogia perante esse contexto. Apesar disso, não podemos entender, ao meu ver, de forma taxativa, que o *fim último* da pedagogia, e de qualquer ciência, seja fundamentar seus conhecimentos, pois a fundamentação é uma necessidade que se estabelece para agir comunicativamente se se quer sustentar seus argumentos diante das pretensões que são manifestadas por outros e por si mesmo. Dessa forma, “[...] as asserções não se ligam ao poder do sujeito, mas à sua possibilidade de ação” (HERMANN, 1998, p.128).

### 3.2.2 – A dimensão prática da ação pedagógica através da ação comunicativa: a perspectiva emancipatória dos educandos

De imediato parece haver facilidade em notar nas diversas obras sobre a teoria de Habermas e nos próprios escritos dele que há um interesse muito amplo em busca da possibilidade de emancipação dos indivíduos. Uma emancipação que fuja dos parâmetros do paradigma da consciência e isso implica em indivíduos que se libertem do subjetivismo proposto. Muito mais que um desenvolvimento extremamente individualizado Habermas, parece-me, pretender um crescimento coletivo, social e, por isso, intersubjetivo. O ponto de partida para a própria auto-compreensão do indivíduo não se encontra mais na subjetividade solipsista ou na consciência particular e auto-referente, mas na intersubjetividade, ou seja, qualquer compreensão perpassa por aquilo que foi construído coletivamente e que se manifesta por símbolos lingüísticos. Por isso, trata-se de uma racionalidade que se constitui na interação entre os indivíduos que expressam significados e interpretações sobre o mundo vivido. Com isso, gostaria de enfatizar a idéia de que a teoria da ação comunicativa precisa de indivíduos que desenvolvam suas capacidades de agir comunicativamente.

Conforme a interpretação de Mühl, “somente admitindo a possibilidade de poder submeter a uma crítica pública suas necessidades e interesses e de receber uma validação isenta de distorções, pode o indivíduo, efetivamente, emancipar-se” (2003, p.255). Se Mühl está certo em sua interpretação, então, concluímos que os indivíduos precisam de abertura para socializar suas compreensões constituídas no mundo da vida, capazes de e motivados para manifestar suas necessidades, defender suas pretensões, de analisar posições, de emitir ou aceitar uma crítica consistente. É justamente ao caminhar para o entendimento, orientado por princípios racionais, que se encontram os recursos para os conflitos humanos. Imagino que, na ausência de sujeitos assim, a própria linguagem na ação comunicativa poderá apresentar distorções. Acredito, então, que a educação deve encaminhar uma prática pedagógica<sup>27</sup> que desencadeie perspectivas de entendimento racional. Segundo Mühl, “o que resolve os conflitos sociais, portanto, é a educação voltada para o entendimento racional e não

---

<sup>27</sup> Por prática pedagógica pretendo referir-me à ação educativa institucionalizada, desenvolvida pela comunidade educativa, em especial pela ação própria do educador, ao tratar de temas diversos com os educandos. Refiro-me às atitudes didático-metodológicas desenvolvidas cotidianamente pelos educadores.

um processo autodeterminador irracional ou uma racionalidade imanente a cada grupo social”(2003, p.254).

Desencadear, na prática pedagógica, ações que permitam o entendimento racional, destoando de procedimentos que se orientam por marcos referenciais positivistas é, segundo penso, fundamental para a própria possibilidade de interação comunicativa. Educadores que baseiam suas ações pedagógicas nos limites de um repassar irreflexivamente conhecimentos “verdadeiros e absolutos” sobre o mundo; que não admitem a transformação constante dos saberes; que atribuem a si próprios um autoritarismo metodológico em razão daquilo que supostamente dominam; que não promovem a criticidade do educando e assim por diante, não conseguem colaborar para a emancipação do indivíduo.

Sem dúvida que a manifestação dos indivíduos não deve se limitar a uma linguagem somente contextualizada, apesar da importância em valorizar a pluralidade cultural, de onde emergem as próprias expressões lingüísticas, porém há necessidade de transcender essa dimensão e pretender universalidade. No entanto, essa perspectiva já é algo que a educação institucionalizada pode efetivar em sua ação pedagógica. Mühl afirma que,

embora se deva reconhecer que o ponto de partida de qualquer relação social surge sempre de exigências de validade ligadas ao contexto de cada indivíduo, a superação das divergências e dos conflitos que surgem nessas relações, só pode ser realizada por um acordo comunicacional de validade universal que transcenda a imediatez do contexto. (2003, p.254)

A educação, segundo a hipótese que identifiquei em minhas leituras, é uma *interação comunicativa* e, como tal, exige sujeitos-atores que, ao se manifestarem, interagem simbolicamente revelando suas subjetividades, propondo e realizando, então, uma esfera intersubjetiva produtiva na ação pedagógica. Isso resulta em uma educação que nega a verticalidade que existe tanto na relação filosofia (metafísica) e pedagogia quanto na relação professor e aluno. A possibilidade disso efetivar-se se encontra, justamente, no fato de que a interação social implica em atores com capacidade de se manifestarem lingüisticamente, pretendendo entendimento, o que faz da linguagem “condição *a priori* de possibilidade da própria experiência educativa” (BOUFLEUER, apud HERMANN, 1999, p.65).

Educação pode ser lugar de efetivação de um agir estratégico ou de um agir comunicativo. O uso da linguagem pode se distinguir conforme o modo de agir dos agentes. Como mero meio para transmitir um conhecimento ou uma informação, a ação faz um uso estratégico da linguagem, caracterizando assim a efetivação de um agir estratégico. Caso a linguagem seja usada também como forma de integração social, então caracteriza-se assim um agir comunicativo. Nesse sentido, o ato pedagógico procede em direção a um entendimento lingüístico, o que faz com que

Os participantes da interação unam-se através da validade pretendida de suas ações de fala ou tomam em consideração os dissensos constatados. Através das ações de fala são levantadas pretensões de validade criticáveis, as quais apontam para um reconhecimento intersubjetivo. A oferta contida num ato de fala adquire força obrigatória quando o falante garante, através de sua pretensão de validade, que está em condições de resgatar essa pretensão, caso seja exigido, empregando o tipo correto de argumentos. (HABERMAS, 2002, p.72)

A força ilocucionária que se encontra em um ato de fala, capaz de sustentar argumentativamente suas pretensões de validade, permitem coordenar ações bem sucedidas. O acordo motivado comunicativamente impulsiona a ação de ouvintes e falantes<sup>28</sup>. Uma das preocupações, portanto, ao intentar encontrar um sentido para a ação pedagógica a partir da teoria da ação comunicativa de Habermas é, justamente, a de transformar a própria teoria da ação comunicativa em estratégia. Deve-se evitar o uso instrumental da teoria. O que se quer dizer com isso? Vivemos em épocas em que a pedagogia carece de compreensão e significados. Sabe-se que ela não pode ser reduzida a um *fazer técnico*, por exemplo; porém, por vezes, educadores e teóricos da educação acabam por sedimentar aquilo que mais criticam e, ao tentar efetivar a dimensão comunicativa na educação, tal ato se reduz a limitá-lo a uma técnica. Logo que se fala, no meio educacional, de uma dimensão comunicativa, isso agrada os ouvidos dos educadores. Isso acontece, imagino, especialmente pelo fato de que a pedagogia cientificista e tradicional não assumia um caráter comunicativo e em nenhuma o educador se sentiria à vontade, sendo caricaturado de tradicional.

---

<sup>28</sup> Habermas faz uma explicação e distinção entre força ilocucionária e efeitos perlocucionários na sua obra *Pensamento pós-metafísico*, p.72-76.

O problema é que a tentativa de apagar a imagem de uma educação tradicional resume a ação comunicativa a uma prática de sala de aula. Organizam os alunos em círculo e começam a conversar. Pretendem mudar a educação através de técnicas usadas em sala de aula. Esse caminho faz da teoria da ação comunicativa um instrumento, justamente um modelo de ação criticado por Habermas. Esse procedimento continuaria reduzindo a pedagogia a um *fazer*. Parece-me que a intenção, quando se pensa na possibilidade de vincular a ação comunicativa à ação pedagógica, deve ser num nível mais amplo, que atue sobre a compreensão que se tem de educação, tentando reformular o âmbito teórico e prático da pedagogia.

A ruptura com um determinado paradigma não se dá simplesmente através da estrutura das escolas ou com a mudança e a inovação de seus subsídios. Tal possibilidade de mudança se encontra na forma do corpo docente, sujeito agente, de coordenar planos de ações no campo pedagógico. Vejamos, por exemplo, as Propostas Pedagógicas das instituições educacionais. Elas são espaços onde educadores depositam seus sonhos e ideais para a educação. Podemos assumir aqui, um ideal muito comum, *construir conhecimento com o educando*. Se assumimos o paradigma da consciência na pedagogia, especialmente aqui, a partir da filosofia kantiana, busca-se a liberdade e autonomia dos educandos na medida em que exista uma submissão às regras e normas estabelecidas por outros que não os educandos. Nesse contexto, portanto, como afirma Hermann, “[...] a liberdade, finalidade maior do processo educativo, é possibilitada pela ausência ou negação da liberdade, o que justifica o poder do educador sobre a criança” (1998, p.125).

Dentro de um paradigma educacional citado aos moldes da teoria da ação comunicativa, conceitos como o de *construção de conhecimentos* passam a ter um caráter diferenciado. O conhecimento se constrói ao passo em que o educando ganha liberdade de expressão e ao usá-la aprimora o uso dessa liberdade, especialmente quando este manifesta sua capacidade de análise ao usar a própria linguagem. O poder que o educador tem na relação com o educando não é aquele para se impor perante o outro, mas a de convidá-lo a manifestar-se comunicativamente, pois

essa relação de poder é recusada sob a alegação de uma radical abertura da existência humana e sua historicidade. Sob o princípio de uma indeterminação

dessa existência, a criança torna-se um parceiro equivalente ao educador na tarefa social de determinação do ser humano. (HERMANN, 1998, p.126)

A criança não tem uma essência existencial pré-determinada, a qual deve ser alcançada a partir de uma ação educativa praticada pelo educador sobre o educando e, desde que educandos respeitem tais princípios educativos e orientadores da ação humana, essa essência será atingida e chega-se ao auge da tarefa educativa. A educação é vista, portanto, como processo constitutivo do sujeito, e sua essência é constituída na medida em que se vive (pedagogicamente nesse caso). A historicidade é capaz de desenvolver diferentes personalidades em razão da forma com que atua a ação pedagógica. Tanto mais sujeito de sua história é o educando, quanto mais tiver liberdade e autonomia para participar ativamente dela. Por isso, para Habermas, o ser humano é um sujeito agente capaz de linguagem e de ação. Nesse caso, esse indivíduo somente poderá usufruir daquilo que lhe constitui se o método pedagógico der abertura para tal procedimento.

Essa perspectiva educacional limita a relação *meio-fim* estabelecida pela pedagogia orientada pelo paradigma da consciência e atua positivamente para uma relação intersubjetiva no processo educacional. Isso significa o desenvolvimento de uma pedagogia que foge dos ditames da filosofia metafísica que, de antemão, aponta onde deve-se chegar.

A tese central levada adiante pela teoria da ação comunicativa de que racionalidade é linguagem e essa racionalidade estrutura-se na medida que os atores expressam atos de fala com pretensões de validade, neste sentido, qualquer conhecimento passa a ser racional mediante a condição de existir uma fundamentação que a legitime, porém uma fundamentação que pode e deve estar sempre à disposição da reflexão e análise dos sujeitos agentes. Associa-se essa tese a uma filosofia que assume o papel de intérprete mediadora e não mais guardadora de lugar.

É justamente através da condição de se viver em um mundo compartilhado, que serve de sistema de referência, que a interação é possibilitada. O sujeito agente é um indivíduo que convive em um mundo que pode ser intersubjetivamente socializado. A ação comunicativa acontece tomando como ponto de partida a intersubjetiva e, posteriormente, tentando compreender a subjetividade. Isso é possível graças ao mundo da vida comum a

todos, diferentemente do paradigma da consciência, o qual toma como ponto de partida a subjetividade.

Ver a educação como interação não significa dizer que o ato educativo pode ser realizado através de uma interação comunicativa entre sujeitos ou que a racionalidade pedagógica pode ser articulada através da interação entre ciências. Mas, que a interação é parte integrante dos sujeitos, uma vez que estes são agentes comunicativos. Por isso a comunicação não se dá em razão do objetivo de um sobre o outro, numa relação *meio-fim*, mas como algo vital de todos os sujeitos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A doença principal da Modernidade é a imposição da lógica da razão instrumental nas relações humano-sociais. Essa racionalidade levou a humanidade a reduzir todos os problemas essencialmente humanos a problemas de ordem técnica, sendo que a solução para estes se daria através de uma racionalidade que domina, que preserva a relação sujeito-objeto e que sua realização aconteceria através da força de uma razão subjetiva e solipsista, portanto. No decorrer desse trabalho procurei acompanhar algumas críticas e hipóteses que Habermas desenvolveu acerca da racionalidade, especialmente no que diz respeito ao contraponto entre razão técnico-instrumental e razão comunicativa.

Ao referir-me a educação, pretendi, na medida em que reconstruí elementos da teoria de habermasiana, desenvolver um sentido para a pedagogia. Isso implicou em rever os indicativos teóricos de Habermas que propunham a passagem de uma racionalidade cognitivo-instrumental para uma racionalidade comunicativa. O que exige não mais a mera relação do sujeito com o mundo, mas a relação entre sujeito no mundo através de atos comunicativos.

A compreensão sobre a educação vigente a partir da leitura feita em Habermas é de que a educação também está sob interferências do mundo sistêmico e de seus valores. E, portanto, a intenção que orientou esse trabalho de pesquisa foi a de identificar aspectos de teorias filosóficas e ações pedagógicas que revelavam essa dimensão sistêmica da educação ao longo da história e, conseqüentemente na atualidade. Além disso, e como resposta advinda da teoria da ação comunicativa de Habermas, almejava apontar caminhos ou idéias orientadoras para a ação pedagógica.

Essa trajetória investigativa desdobrou elementos teóricos orientados pelos problemas de pesquisa a que me propus, a saber: Qual o núcleo da argumentação habermasiana ao criticar o conceito metafísico-idealista de filosofia? E, quais os desdobramentos dessa crítica para um novo modo de pensar a relação da filosofia com as ciências e, de modo especial, com a pedagogia?

É possível concluir que a pesquisa respondeu, pelo menos em parte, ao problema proposto. Nesse sentido é viável afirmar que Habermas apresenta uma crítica consistente às perspectivas metafísico-idealistas da filosofia e às conseqüências dessa postura em relação às diversas ciências. Em especial, Habermas apresenta uma leitura teórica da modernidade na dimensão metafísico-idealista capaz de revelar seus aspectos negativos e nocivos a forma estrutural da sociedade e de seus diversos espaços, além de demonstrar os resultados práticos dessa concepção, especialmente no que diz respeito a ação das ciências. Nesse sentido refiro-me a ação técnico-instrumental gerada pelo uso restrito da racionalidade humana provindo do projeto moderno.

A maneira dominante como a racionalidade é apresentada pela modernidade e assumida de forma eficaz e reducionista, especialmente pelas ciências, entre elas a pedagogia, Habermas identifica, critica e propõem alternativas de solução. Nisso Habermas impressiona, ao passo em que faz uma leitura inovadora do projeto moderno, adotando a postura crítica de outros teóricos, porém, apesar disso, faz ainda uma aposta clara naquilo que a modernidade iniciou. Habermas parece fazer valer a idéia de uma *crítica construtiva*, ou seja, sua postura intelectual é plausível, com ausência de esterilidade, provocando um convite a mudança teórico-prática dos sujeitos sociais.

Seria um radicalismo, em meu ponto de vista, assumir um caráter cético em relação a razão moderna e seria um reacionismo assumir um fundamentalismo racional. Por outro lado, como equilibrar essas duas esferas? Nesse sentido, Habermas se propôs, como muito mérito, a pensar um certo nível de flexibilidade da razão, porém não a sua morte. Com isso, à filosofia resultam conseqüências diretas na lógica de sua finalidade. Em decorrência, a racionalidade e, conseqüentemente, a filosofia, não podem fazer um uso dominante da linguagem e nem reduzi-la a um mero instrumento para atingir fins particulares e ideológicos. A linguagem passa a ser compreendida como constituidora da racionalidade humana e esse

contexto da compreensão da racionalidade e da linguagem remete a teoria da ação e da racionalidade comunicativas.

Se aceitarmos essa tese de que a racionalidade é constituída pela ação comunicativa dos sujeitos a questão, então, se concentra na forma com que a linguagem está sendo expressa no meio social. É nesse momento que Habermas demonstra com clareza que a comunicação pode ser sistematicamente distorcida pela perspectiva sistêmica desenvolvida por uma razão instrumental. E tal situação ocasiona um uso instrumental da linguagem também na educação em seus diversos âmbitos, tanto na relação dos professores com os educandos quanto na relação entre professores e comunidade educativa de forma geral. Sendo assim, a racionalidade desenvolvida com essa espécie de uso da linguagem compromete o poder emancipatório da educação.

Na medida em que a educação consegue *compreender* a racionalidade humana desenvolvida através do meio lingüístico e das compreensões intersubjetivas, também geradas pelo poder de comunicação que os sujeito têm, e *fazer* uma ação pedagógica diferenciada em razão da compreensão articulada, então assim é capaz de garantir o poder emancipatório dos educandos. Afirmo, portanto, que a educação pode apresenta uma presença extremamente significativa para a realização de indivíduos capazes de não distorcer ou não aceitar a distorção da comunicação presente no modo de ação provindo do mundo sistêmico e, portanto, de indivíduos que desenvolvam sua condição crítica através da comunicação. E é esta mesma criticidade comunicativa que articula a possibilidade de evolução e garantia da racionalidade comunicativa direcionada ao entendimento humano-racional através da interação lingüística. Isso implica em um sujeito-sujeito, ou seja, em um sujeito agente, com capacidade de interação e construção argumentativo-consensual de normas, de saberes e de formas de vida social. Assim, a educação torna-se, entretanto, significativa na formação dos indivíduos. Sendo assim, gostaria de assumir a consideração de Mühl, em relação a esse aspecto, especialmente no momento em que ele afirma que

a racionalidade dos atos humanos e seu poder emancipatório são determinados pelas pretensões de validade inerentes ao agir comunicativo. Isso implica dizer que o engajamento dos indivíduos na argumentação é condição necessária para que haja emancipação. Nesse aspecto, a educação assume um papel de suma importância na formação do indivíduo comunicativamente competente, uma vez que não é somente pelo fato de existir a possibilidade de uma comunicação livre

de dominação que ela se realiza automaticamente na sociedade. A comunicação pode ser distorcida ou reprimida do ponto de vista comunicativo e, mesmo que nunca possa ser totalmente eliminada, somente se realiza através de processos de aprendizagem em que os indivíduos se tornam competentes do ponto de vista comunicativo. (2003, p.326)

A idéia de construção coletiva, consensual, através da argumentação comunicativa e racional do conhecimento remete a formação de indivíduos mais comprometidos e responsáveis, uma vez que são eles que interagem, se envolvendo, se manifestando e possibilitando assim a construção dos saberes a partir do potencial crítico-comunicativo que têm. Assim, o desenvolvimento da educação procede por um processo de aprendizagem que se dá de forma coletiva. Portanto, a educação não se reduz a um processo solipsista, pois o sujeito em comunicação intersubjetiva sempre tem presente o outro, revelando a ação pedagógica como uma ação política, pois sempre se direcionará ao espaço público. É na ação diária da escola e do ato educativo que educandos, através da comunicação sem distorções, podem estruturar e promover a sua emancipação.

## Referências bibliográficas

BAUM, William M. *Compreender o Behaviorismo: ciência, comportamento e cultura*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

COMTE, Augusto. *O espírito positivo*. Porto: Ris, sd.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Idealismo transcendental e ontologia. In.: CENCI, Ângelo Vitório (org.). *Temas sobre Kant: metafísica, estética e filosofia política*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000. (Coleção Filosofia, 106)

\_\_\_\_\_. “Considerações sobre a relação entre filosofia e educação”, in: DALBOSCO, C. A./FÁVERO, A. A./ MÜHL, E. H. *Filosofia, Educação e Sociedade*. Passo Fundo: UPF Editora, 2003, p. 37-60.

\_\_\_\_\_. O cuidado como conceito articulador de uma nova relação entre filosofia e pedagogia. In.: *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 97, p.1113-1135, set./dez. 2006.

\_\_\_\_\_. Subjetividade reflexiva e racionalização sócio-cultural. Passo Fundo, 2007a. (Mimeo)

\_\_\_\_\_. Dos interesses cognitivos à teoria da ação comunicativa. Passo Fundo, 2007b. (Mimeo)

\_\_\_\_\_. *A formação lingüística do self e ação pedagógica*. Passo Fundo: 2007c. (Mimeo)

GILSON, Étienne. *El ser y la esencia*. Buenos Aires: Desclées, sd.

GOMES, Luiz Roberto. *Educação e consenso em Habermas*. Campinas, SP: Alínea, 2007.

GOERGEN, Pedro. Teoria da ação comunicativa e práxis pedagógica. In: DALBOSCO, Claudio Almir; TROMBETTA, Gerson L., LONGHI, Solange M. *Sobre filosofia e educação*:

subjetividade – intersubjetividade na fundamentação da práxis pedagógica. Passo Fundo: UPF, 2004.

HABERMAS, Jürgen. *Para a reconstrução do materialismo histórico*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

\_\_\_\_\_. *Teoría de la acción comunicativa: crítica de la razón funcionalista*. v.2. Madrid: Taurus Humanidades, 1999.

\_\_\_\_\_. *Perfiles filosófico-políticos*. Madrid: Taurus Humanidades, 2000.

\_\_\_\_\_. *Pensamento pós-metafísico*. 2 ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

\_\_\_\_\_. *Consciência moral e agir comunicativo*. 2 ed. Trad. Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003a.

\_\_\_\_\_. *Teoría de la acción comunicativa: racionalidad de la acción y racionalización social* v. 1. Madrid: Taurus Humanidades, 2003b.

\_\_\_\_\_. *Verdade e justificação: ensaios filosóficos*. São Paulo: Loyola, 2004.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Enciclopédia das ciências filosóficas em epítome*. Lisboa: Edições 70, 1988.

HERMANN, N. Ação pedagógica e interação: notas sobre a recepção de Habermas. *Filosofia, sociedade e educação*. São Paulo, n.2, 115-134, 1998.

\_\_\_\_\_. Os alcances pedagógicos da crítica habermasiana à filosofia da consciência. In: DALBOSCO, Cláudio Almir; TROMBETTA, Gerson L., LONGHI, Solange M. *Sobre filosofia e educação: subjetividade – intersubjetividade na fundamentação da práxis pedagógica*. Passo Fundo: UPF, 2004.

\_\_\_\_\_. *Validade em Educação: Intuições e problemas na recepção de Habermas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

HÖFFE, Otfried. *Immanuel Kant*. (Trad. Christian Viktor Hamm e Valerio Roden). São Paulo: Martins Fontes 2005. (Tópicos)

INGRAM, David. *Habermas e a dialética da razão*. Brasília: Udund, 1993.

KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. 4.ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.

LACEY, Hugh Matthew. *Psicologia experimental e natureza humana: ensaios de filosofia da psicologia*. Florianópolis: UFSC, Núcleo de Epistemologia e Lógica, 2001.

LACROIX, Jean. *A sociologia de Augusto Comte*. Curitiba: Vila do Príncipe, 2003.

MÜHL, Eldon Henrique. *Habermas e a educação: ação pedagógica como agir comunicativo*. Passo Fundo: UPF, 2003.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. *Ética e racionalidade moderna*. 2.ed. São Paulo : Loyola, 1993.

PLATÃO. *Diálogos* (O Banquete, Fédon, Sofistas e Político). Tradução de José Calvalcante de Souza, Jorge Paleikat e João Cruz Costa. São Paulo: Abril Cultural, 1972. (Os Pensadores)

\_\_\_\_\_. *Mênon*. Tradução de Maura Iglesias. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; Loyola, 2001.

REALE, Giovanni. *História da filosofia*. 2.ed. São Paulo: Paulinas, 1990. 3v. (Filosofia)

REDDEN, John D.; RYAN, Francis A. *Filosofia da educação*. Rio de Janeiro: Agir, 1956. (Coleção A.E.C.)

ROSS, D. *Teoria de las ideas de Platon*. Madrid: Cátedra, 1993.

SIEBENEICHLER, Flávio Bueno. *Jürgen Habermas: razão comunicativa e emancipação*. Rio de Janeiro: Templo Brasileiro, 1989.

SOARES, Marcio. *A ontologia de Platão: um estudo das formas no Parmênides*. Passo Fundo: UPF, 2001. (Série Filosofia)

SOARES, Mozart Pereira. *O positivismo no Brasil: 200 anos de Augusto Comte*. Porto Alegre: AGE, Editora da Universidade, 1998.

SKINNER, Burrhus Frederic. *Ciência e comportamento humano*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1976.

\_\_\_\_\_. *Questões recentes na análise comportamental*. Campinas: Papyrus, 1991.

\_\_\_\_\_. *Sobre o behaviorismo*. 11.ed. São Paulo: Cultrix, 1999.