

ROGEL ESTEVES DE OLIVEIRA

O DISCURSO PEDAGÓGICO DA MODERNIDADE ENTRE A METAFÍSICA E A
CRÍTICA DA RAZÃO:
A FORMAÇÃO PARA A VIRTUDE E LIBERDADE RECONSTRUÍDA PELA
TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação à Comissão Julgadora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob a orientação do Prof. Dr. Laetus Mario Veit.

841373

801.73:37

048d

2002

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Porto Alegre, Fevereiro de 2002

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO
BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO da UFRGS, Porto Alegre. BR-RS

O48d Oliveira, Rogel Esteves de

O discurso pedagógico da modernidade entre a metafísica e a crítica da razão : a formação para a virtude e liberdade reconstruída pela teoria da ação comunicativa. / Rogel Esteves de Olive - Porto Alegre : UFRGS, 2002.

106 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2002.

1. Discurso pedagógico. 2. Razão comunicativa. 3. Filosofia da educação. 4. Habermas, Jürgen. I. Título.

CDU: 801.73:37

Bibliotecária: Jacira Gil Bernardes – CRB-10/463

Agradecimentos:

A Deus, para quem a Metafísica era humana demais,
A meu orientador, Prof. Laetus, e demais professores do PPG-Edu,
À Capes, pela bolsa de estudos,
À minha família, à Igreja Batista de Esteio
e, de modo especial, à minha esposa, Angélica.

SUMÁRIO

RESUMO	6
INTRODUÇÃO	7
I - O PENSAMENTO METAFÍSICO	11
II - O DISCURSO PEDAGÓGICO DA MODERNIDADE	15
2.1. A “pré-história” do discurso pedagógico moderno nos gregos	15
2.2. A idéia de Modernidade	22
2.3. O discurso pedagógico moderno e seus temas	26
2.3.1. O tema da formação ou cultura	28
2.3.2. O tema da primazia do fim ético-moral	34
2.3.3. O tema da autonomia e liberdade do sujeito	42
III - A SUPERAÇÃO DA METAFÍSICA E O DESCRÉDITO DA MODERNIDADE: O DESMANCHE PEDAGÓGICO	46
3.1. Os motivos da superação da Metafísica	46
3.2. A crítica da razão ou o descrédito da Modernidade	55
3.3. O desmanche e a confusão na tribuna pedagógica	61
IV - A TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA DE J. HABERMAS	67
4.1. A compreensão moderna de mundo e as razões instrumental e comunicativa	69
4.2. A racionalidade como suscetibilidade de fundamentação discursiva	72
4.3. A virada pragmática, os atos ilocucionários e as pretensões de validade	77
4.4. O mundo da vida, em duas perspectivas	81
4.5. Sistema e colonização do mundo da vida	83
V - O DISCURSO PEDAGÓGICO MODERNO RECONSTRUÍDO	85
5.1. O tema da formação	85
5.2. O tema da autonomia e liberdade do sujeito	93
5.3. O tema (da primazia) dos fins morais	97
CONCLUSÃO	100
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	103

Comissão Julgadora

RESUMO

“O discurso pedagógico da modernidade entre a metafísica e a crítica da razão: a formação para a virtude e liberdade reconstruída pela Teoria da Ação Comunicativa” é uma pesquisa teórica, dentro da filosofia da educação, que trata do discurso pedagógico moderno, sua crise e sua reconstrução. O discurso pedagógico moderno é formado por três temas básicos que dão sentido à educação, os dois primeiros de inspiração grega – o tema da formação ou cultura, o da virtude e o da autonomia do sujeito. Este discurso entra em crise por dois motivos. Primeiramente, por estar vinculado a uma forma metafísica de pensar que é superada após Hegel. Em segundo lugar, porque a própria Modernidade (cultural) entra em crise com as críticas radicais à razão. Diante disto, procura-se uma alternativa que impeça pura e simplesmente o abandono de um discurso que tem dado sentido à prática pedagógica ainda hoje. A Teoria da Ação Comunicativa de Habermas, com sua noção de razão comunicativa e sua avaliação da Modernidade, serve de arcabouço para uma reconstrução do discurso pedagógico moderno, porque se alia a um pensamento pós-metafísico sem renunciar à Modernidade e à razão. Nesta reconstrução, os três temas daquele discurso são reformulados sem serem descaracterizados, mostrando que não eram irremediavelmente dependentes da Metafísica. Com isto, este trabalho pretende estar contribuindo para uma elucidação dos objetivos maiores da prática pedagógica.

Palavras-chave: formação, razão comunicativa, autonomia, modernidade, metafísica.

INTRODUÇÃO

A Modernidade não produziu apenas um discurso *filosófico* que a *legitimasse* (cf. Habermas, 1990a). Produziu também um discurso *pedagógico* que a *efetivasse*. O discurso pedagógico produzido pela Modernidade visava a tornar o “projeto” moderno uma realidade *concreta*, literalmente de carne e osso. Ele ousava *aplicar* o que o outro discurso ousou *fundamentar*. Por esta razão, pode ser considerado o ponto de convergência e o teste supremo de toda a Modernidade, pois ali, na arena pedagógica, o projeto moderno seria finalmente testado.

O Discurso Pedagógico da Modernidade, esse conjunto de *temas* articulados que dizem o que a educação deve ser e fazer, é um discurso *novo* e *velho* ao mesmo tempo. “Novo” porque é o discurso da “Modernidade”, essa “época nova” da qual se discorrerá adiante. “Velho” porque tem uma “pré-história”, tão antiga quanto os gregos (cf. Jaeger, 1995). De fato, o discurso pedagógico moderno une, aos antigos e venerados temas gregos da *formação* e da *virtude*, um novo tema – o da *autonomia do sujeito* –, e faz dessa união uma síntese original. Daí para diante, “formar o autêntico homem”, “educá-lo para a virtude” e “fazê-lo livre” serão expressões que se implicarão mutuamente.

Do que foi dito, depreende-se que esse discurso pedagógico não é *monó-tono*. Ele não é formado por *um*, mas por *vários* temas que se articulam, e dos quais este trabalho tratará de *três*, pretensamente os principais. Também não é *uníssono*, pois as vozes que o proclamam não coincidem sempre. Na verdade, cada tema está sujeito a *variações*, dependendo de quem o emite, como se notará. No entanto, os temas persistem. Estão presentes nos principais pensadores da pedagogia moderna, ainda que seja inviável, para não dizer impossível, demonstrar este fato neste trabalho sem cair na superficialidade. Contentar-se-á em mostrar que, em autores de primeira grandeza quanto Rousseau e Kant – o primeiro, o “Copérnico” da educação moderna; o segundo, o “Copérnico” da filosofia moderna e figura principal do “Esclarecimento” (cf. Eby, 1962, p. 277ss e 357ss) – tais temas se fazem entranhavelmente presentes. Além deles, alguns desses temas serão mostrados em autores como Fichte e Hegel, além de breves e poucas menções em outros autores. Na verdade, o objetivo, neste ponto do trabalho, não será se aprofundar neste ou naquele autor – ainda que os dois primeiros autores

mencionados venham a se destacar -, mas mostrar como os três temas em questão eram *hegemônicos* no discurso pedagógico produzido pelos modernos. Para isto, a tentação de expandir a amostragem de autores, em detrimento da profundidade da exposição, é grande, para não dizer irresistível. Algumas breves menções no corpo do texto e em notas de rodapé revelarão quando tal tentação vencer.

Até aqui, porém, nada se disse sobre o *problema* que aflige o discurso pedagógico moderno, e que motivou a presente pesquisa. É que esse discurso foi formulado em um modo *metafísico* de pensar, como ficará patente na exposição de seus temas. E, numa época *pós-metafísica* como a atual - onde, na verdade, tudo parece ser *pós* ! (cf. Habermas, 1990b, p. 11) -, um tal discurso se debate para sobreviver. Parece que sobrevive *de fato*, mas não *de direito*. Muitos questionarão até se *de fato* sobrevive (cf. Pinto, 1996, p. 245ss). Ora, a Metafísica, como uma “forma de pensamento”, será caracterizada neste trabalho com o auxílio de autores como J. Habermas e R. Rorty. Fundamentalmente, adiantando de modo simples, é um modo *essencialista* de ver o mundo e pensá-lo, primando pela busca do *verdadeiro*, em contraposição ao “aparente”, do *idêntico*, do *incondicional* e do *imutável*. Desde a era pós-Hegel, entretanto - ver-se-á com Habermas neste trabalho -, a Metafísica caiu em descrédito, e, com ela, tudo o que dela dependia. Era questão de tempo para que o discurso pedagógico se apercebesse de que fora alvejado seriamente.

Soma-se, a isso, o descrédito pela própria Modernidade, que muitos inferem diretamente da queda da Metafísica (cf. Lyotard, 1989, p. 12). A alegada era *pós-moderna*, porém, é mais radical que a era *pós-metafísica*, pois não se limita a ser uma crítica das *verdades essenciais*; pretende ser uma “crítica *total* da razão” – para usar uma expressão de K.-O. Apel (1989) -, como se verá. Uma crítica como essa coloca em xeque todas as “pretensões de validade” da razão, equiparando-as a pretensões de *poder* (ibid., p. 68). Assim, quando Habermas diz que os pós-modernos “anarquistas” se despedem da Modernidade “*no seu todo*”, querendo dizer, com isto, que se despedem da *racionalidade* moderna, a “modernidade cultural”, com toda a sua parafernália social, a “modernização social” (1990a, p. 16), pode-se estar certo de que há muito já se despediram também da nobre filha – o discurso pedagógico gerado pela Modernidade – com todas as instituições que, por sua vez, ela gerou.

A *questão*, entretanto, que deve ser respondida, e que este trabalho se propôs, é a de saber o *futuro* de um tal discurso. Afinal, não se despede facilmente de algo que se acalentou por mais de dois séculos e que assegurava as melhores esperanças para a humanidade. De

fato, está em jogo todo um projeto que não é meramente pedagógico, muito menos escolar, mas um projeto que, até “ontem”, dava *sentido* à existência da humanidade ocidental. Não será demais, portanto, indagar, com cautela, pelo estado e prognóstico do discurso pedagógico moderno. Estará ele *morto*, conceitualmente falando? É possível resgatá-lo? Será que os três temas que constituem, em grande parte, o discurso pedagógico moderno não podem ser reconstruídos em outras bases? Estariam eles tão comprometidos com a Metafísica, que a superação desta significa o silêncio perpétuo do discurso? E o que seria deste discurso pedagógico se, ao contrário da Metafísica, a Modernidade ainda estivesse em pé?

Ora, nesse questionamento já se vislumbram as respostas para onde este trabalho se encaminhará. De fato, em meio a toda a situação incerta que acometeu o discurso pedagógico moderno, um caminho que oferecesse uma opção *pós-metafísica*, ou seja, que não negasse as mudanças filosóficas irreversíveis da filosofia contemporânea, *mantendo vivo*, todavia, o ideal da Modernidade de uma *razão emancipadora*, um tal caminho daria as ferramentas conceituais de que se precisa para reconstruir o discurso pedagógico em crise. A *hipótese* deste trabalho é a de que a Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas oferece esse instrumental necessário para reformular os temas do discurso pedagógico moderno em outras bases. Trata-se de uma teoria que se esforça por se manter na difícil linha entre a Metafísica e a crítica da razão. E não seria de se surpreender se recebesse, por isso, críticas de ambos os lados! (cf. Habermas, 1990b, p. 152s). Também não é de se surpreender, entretanto, que venha atraindo o interesse de muitos que vêem na proposta habermasiana uma saída aceitável para a crise moderna que se instalou, especialmente para a crise pedagógica.

Dentre os muitos admiradores da teoria de Habermas, alguns em particular são fonte de inspiração direta deste trabalho, por lhe fornecerem a própria temática e problema de pesquisa, para não dizer também até a estrutura. (Por isso, já se deve deixar claro que este trabalho pouco tem de original!). O tema e problemática deste trabalho já se encontram na obra de Prestes (1996), retomados e enriquecidos em Hermann (1999). Esta última obra, aliás, faz um interessante apanhado de trabalhos brasileiros que também buscam respostas pedagógicas a partir da obra de Habermas, além de conter importantes avaliações de escritores alemães à fecundidade da teoria habermasiana para a pedagogia. O precioso e volumoso trabalho de Pinto (1996), que também aborda a crise da formação moderna e sua reconstrução com Habermas, também pode ser reconhecido na estrutura que este trabalho tomou, tendo inclusive lhe inspirado a idéia de “temas” do discurso pedagógico moderno,

ainda que com outras formulações. Não obstante tais “inspirações”, espera-se que a leitura deste trabalho revele a independência de seu conteúdo.

Por fim, cabe ressaltar que esta pesquisa é eminentemente teórica, e suas fontes exclusivamente bibliográficas. É uma pesquisa que objetiva elucidar o *sentido* da ação pedagógica, seus objetivos maiores e justificações, para a prática educacional atual. Trata, portanto, muito mais do *o quê* e do *porquê* do que propriamente do *como*. Não se deve esperar, conseqüentemente, encontrar aqui um “manual prático” de como implantar seus resultados. A preocupação maior era vislumbrar *direções* no meio do nevoeiro. O meio de transporte pode ser deixado para um segundo momento.

I – O PENSAMENTO METAFÍSICO

As origens pouco “filosóficas” do termo *Metafísica* são conhecidas.¹ Menos conhecidos, talvez, sejam os vários sentidos que o termo pode tomar, e que podem confundir quem se aventura a fazer uma apreciação da relação que a Metafísica tem com o discurso pedagógico moderno. De fato, se for tomada como uma *ciência*, tendo um *objeto* próprio de investigação, a Metafísica pode ser entendida de três formas distintas, pelo menos; embora, em todas elas, seja considerada a “ciência primeira”². Entretanto, ela não precisa ser tomada neste sentido restrito de ciência. Ela pode ser apreendida num sentido mais *lato*, enquanto uma “forma de pensamento” (cf. Habermas, 1990b, p. 38 e 43). Esta acepção mais ampla traz a vantagem de poder reduzir “a pluralidade das teorias metafísicas a um único título”, traçando aspectos em comum de teorias tão variadas quanto as de “Platão... Agostinho e Tomás, ...Descartes, Spinoza e Leibniz, chegando até Kant, Fichte, Schelling e Hegel” (ibidem, p. 38). Esta será a acepção de “Metafísica” neste trabalho.

Enquanto “forma de pensamento”, como a Metafísica pode então ser caracterizada? Antes de atentar ao esboço de Habermas, mais sistemático, convém apreender uma caracterização mais direta. Num interessante texto intitulado *Um mundo sem substâncias ou essências*, Rorty (2000, p. 55-92), com seu estilo claro e ao mesmo tempo penetrante, caracteriza a metafísica como um pensamento *essencialista*, que prima por dualismos do tipo “essência e acidente, substância e propriedade, aparência e realidade.” (ibid., p. 56). A Metafísica é *essencialista* justamente porque busca “olhar por trás das aparências e contemplar a natureza intrínseca da realidade”. Ela é a tentativa de fugir do *nómos* (“lei”), a convenção da sociedade, para refugiar-se na *physis* (“natureza”), isto é, na natureza essencial das coisas (ibid., p. 58,9). Ao falar do “essencialista”, Rorty o caracteriza como alguém que

¹ Atribui-se a Andrônico de Rodes (séc. I a.C.) o ter usado a expressão grega *tà metá tà physiká* (“além da física”) para nomear o grupo de textos, na coletânea de Aristóteles, que vinham “depois” dos textos da Física (cf. Abbagnano, 2000, p. 661). Jaeger, entretanto, atribui o nome a um aristotélico anterior a Andrônico (ibid.).

² Abbagnano esclarece que a Metafísica era entendida como “a ciência *primeira*, por ter como objeto o objeto de todas as outras ciências, e como princípio um princípio que condiciona a validade de todos os outros.” (2000, p. 660). Historicamente, a Metafísica (enquanto ciência primeira) apresentou-se sob três formas diferentes, cada uma com seu objeto correspondente: 1) Como “teologia”, a Metafísica estudava “o ser mais elevado e perfeito, do qual provêm todos os outros seres” (ibid., p. 661); 2) Como “ontologia”, a Metafísica estudava “os caracteres fundamentais do ser”. Daí adviria a famosa definição de Aristóteles, segundo a qual a Metafísica é “a teoria do ser enquanto ser” (ibid., p. 662); 3) Finalmente como “gnosologia”, com Kant, a Metafísica estudou as “formas

crê que pode ter um contato *direto* com o mundo, *como ele realmente é*, sem a intermediação de convenções como a linguagem (ibid., p. 75). Quanto à intermediação da *mente* como “espelho” da realidade - esta “invenção” do século XVII, conforme esclarece Rorty em sua principal obra (1995) -, os filósofos tradicionais, ou seja, metafísicos, como Descartes e Kant, crêem que, “inspecionando, reparando e limpando o espelho” vão obter representações exatas da realidade (1995, p. 20). Enfim, esse essencialismo característico do pensamento metafísico é a tentativa de escapar da história (ibid., p. 18), escapar do tempo e da mudança para um mundo imutável e eterno (1997b, p.81s).³

No estudo *Motivos de pensamento pós-metafísico* (1990b, p. 37-61), Habermas caracteriza o pensamento metafísico de modo mais sistemático que Rorty, ainda que as duas conceituações se equivalham perfeitamente. Habermas entende como “metafísico” o “Pensamento de um idealismo filosófico” que se origina em Platão e vai até Hegel. Três aspectos caracterizam, conjuntamente, essa forma de pensamento: a) o pensamento de identidade; b) o idealismo; e c) o conceito forte de teoria (ibid., p. 38).

O pensamento metafísico, em primeiro lugar, é um “pensamento de identidade”. Habermas quer dizer com isto que a racionalidade metafísica busca a *unidade*, o *idêntico*, no meio da multiplicidade e da diferença (ibid., p. 39). “‘Unidade e multiplicidade’ foi, desde o início, o tema mais importante da metafísica.”, diz Habermas em outro estudo (ibid., p. 151). A metafísica busca o elemento ou conceito comum que subjaza, constitua ou explique, de alguma maneira, a variedade de elementos singulares. Ou seja, a racionalidade metafísica procura o *uno*, quer seja um Deus criador transcendente, quer seja “o ser”, de modo abstrato. Esse uno é *totalizador*, porque se refere ao *todo* – aliás, esse “olhar dirigido ao todo” é herdado do mito! A partir desse uno – que deve ser entendido lógica e ontologicamente, ou seja, ele é simultaneamente “proposição fundamental e fundamento do ser” -, tudo o mais poderia ser deduzido e explicado (ibid., p. 39).

A racionalidade metafísica, além disso, é “idealista”, pois equipara *ser e pensar*. De fato, esta equiparação não deixa de resultar no primado da *idéia* frente à *matéria* (ibid., 38 e 41). Em Platão, por exemplo, os conceitos (gêneros e espécies) com que o pensar ordena as coisas são entendidos como fazendo parte das próprias coisas – é a doutrina das Idéias de

ou princípios cognitivos que, por serem constitutivos da razão humana... condicionam todo saber e toda ciência”(ibid., p. 665).

³ Esta última caracterização da metafísica, a saber, o escape do tempo, não se aplica a Hegel. De fato, foi “sob a égide de Hegel”, no século XIX, que a filosofia começou a desconfiar desses empreendimentos a-históricos da metafísica (Rorty, 1997b, p. 81). A simpatia que Rorty tem por Hegel por causa da valorização que este último dá à história é patente em todo este artigo, intitulado *A filosofia e o futuro*.

Platão.⁴ O uno, que subjaz a multiplicidade das coisas, é de natureza *ideal, conceitual*, e Platão o identifica com a idéia do Bem, que está no topo da hierarquia das idéias. E já que o ser é de natureza ideal ou conceitual, ele passa a ter atributos ideais de *generalidade, necessidade e atemporalidade*, próprios dos conceitos (ibid., p. 39s).

Na aurora da Modernidade, inaugura-se, com o “eu pensante”, o *paradigma da consciência* (ou mentalista) na Filosofia, pelo qual “a auto-consciência, a relação do sujeito cognoscente consigo mesmo, oferece, desde Descartes, a chave para a esfera interna, absolutamente consciente, das representações que temos dos objetos.” (ibid., p. 41). Com esta mudança de paradigmas na Filosofia – do ontológico para o da consciência, com Descartes -, e após as investidas do nominalismo e empirismo anti-metafísicos, a metafísica dá uma “guinada”, mas mantém as suas características essenciais – o uno passa a ser referido na “subjetividade produtora”, e o idealismo é renovado no fato de que agora a totalidade do mundo fenomênico é ordenada segundo as categorias da razão (ibid., p.40s).

O terceiro e último aspecto do pensamento metafísico, segundo Habermas, é o “conceito forte de teoria”, ou seja, a supervalorização da vida contemplativa (“*o bios theoretikos*”) em detrimento da vida prática, da práxis, do cotidiano da vida. A teoria ou contemplação dá um acesso privilegiado à verdade. Ela “exige o abandono do enfoque natural mundano e promete o contato com o extraordinário” (ibid., p. 42). Esta precedência da teoria frente à práxis, que caracteriza a metafísica, fica ainda mais clara na aula inaugural de Habermas em Frankfurt, no ano de 1965 (1997a, p. 129-147). Além de caracterizar a noção clássica de teoria como uma “*atitude*” – contemplação do cosmos desligada dos “interesses” da vida – e como uma “*suposição ontológica fundamental*” – há “uma estrutura do mundo independente do cognoscente” (ibid., p. 132) -, o autor chama a atenção para a idéia de que esse conceito de teoria prevê uma conexão com a prática:

“Mas, quando o filósofo contempla a ordem imortal, não pode deixar de ele próprio se assemelhar à medida do cosmos, de em si mesmo o reproduzir. Delineia em si mesmo as proporções que

⁴ Jaeger, em sua conhecida obra *Paidéia* (1995, p. 614 e 701-706), desenvolve uma interessante discussão em torno das interpretações a respeito da noção de “idéia” (*eidōs*) em Platão. O autor rechaça a interpretação, que remonta a Aristóteles, de que Platão teria conscientemente hipostasiado (i.e. tornado em substância) os conceitos lógicos universais pretensamente “descobertos” por Sócrates, produzindo uma duplicação desnecessária. Segundo Jaeger, Platão não hipostasiou os conceitos lógicos universais, pois ainda nem havia tido consciência de conceitos lógicos enquanto tais (como tampouco Sócrates)! Só mais tarde as questões lógicas se colocam para Platão, justamente em decorrência de problemas na sua teoria das idéias. Por outro lado, Jaeger também refuta a interpretação da “Escola de Marburgo” segundo a qual as *idéias* seriam simples conceitos lógicos, e não ontológicos. Na verdade, “ainda que *nós* distingamos claramente em Platão os dois aspectos – o do lógico universal e do ontológico real -, o certo é que para *ele* formam absolutamente uma unidade.” (ibid., p. 705; itálicos do autor).

contempla nos movimentos da natureza e na sucessão harmônica da música; configura-se a si mesmo pela mimese. A teoria, mediante o ajustamento da alma ao movimento ordenado do cosmos, penetra na práxis vital – a teoria impregna a vida com a sua forma, reflete-se na atitude daquele que se submete à sua disciplina, no *ethos*.” (ibid., p. 130).

Sim, há uma conexão entre teoria e prática, lembra Habermas, mas a subordinação da segunda à primeira é imprescindível, como deixa evidente a frase de Schelling: “O estudo de uma filosofia rigorosamente teórica familiariza-nos do modo mais imediato com idéias e só as idéias proporcionam ao agir força e significação moral” (apud Habermas, 1997a, p. 129).

A metafísica, caracterizada assim por Habermas segundo esses três aspectos, pode ainda ser descrita como uma forma de “racionalidade material” (em contraste com a “racionalidade do procedimento”, conceituada em outro capítulo). Isto significa que os *conteúdos* do mundo, a ordem das coisas, são vistos como organizados racionalmente. Essa ordem racional do mundo pode ser inerente ao próprio mundo ou “emprestada” ao mundo pelo sujeito, como em Kant ou Hegel. De qualquer modo, “a razão cognoscente se reencontra no mundo estruturado racionalmente” (Habermas, 1990b, p. 44).

Este último modo de caracterizar a metafísica – o de ser uma racionalidade *material*, em contraste com a racionalidade do *procedimento* – evoca a conhecida distinção que Max Horkheimer faz em sua obra intitulada *O eclipse da razão* (1976). É ali que ele distingue a “razão objetiva” da “razão subjetiva”. A *razão objetiva*, análoga à racionalidade *material* de Habermas⁵, é aquela *inerente à realidade*. Ela não existe apenas no sujeito (daí a expressão “razão subjetiva”), mas na *totalidade* do mundo. É a razão objetiva, e só ela, que fornece os *fins* da atividade humana, pois, ao ordenar todo o cosmos, ordena quais são os objetivos da vida e da ação racional (ibid., p. 12s). Esse modo metafísico de conceber uma razão objetiva no mundo é o que permite aproximar, por exemplo, o Catolicismo e os grandes sistemas racionalistas do século XVII. Para ambos, com efeito, há a pressuposição de uma realidade ordenada que fornece os fins da ação humana (ibid., p. 25).

II – O DISCURSO PEDAGÓGICO DA MODERNIDADE

Se é verdade que “a Metafísica foi generosa na formulação de ideais e fecundou o solo pedagógico...” (Hermann, 1999, p. 120), de que modo isto se mostra? Quais os temas do discurso pedagógico moderno que devem sua existência à Metafísica? Esta questão pode começar a ser respondida ao se estudar a “pré-história” do discurso pedagógico moderno entre os antigos gregos, entre os criadores da noção de “cultura”.

2.1. A “pré-história” do discurso pedagógico moderno nos gregos

Werner Jaeger, em sua magnífica obra *Paidéia*, é apoteótico – a “nossa” história começa com os Gregos (1995, p. 5)! Quase todos os termos desta exaltação são cuidadosamente definidos por Jaeger. “Nossa” se refere aos povos ocidentais, o grupo de povos denominado de “helenocêntrico” pelo autor, e que ele distingue dos povos orientais, como China, Índia e Egito. “História” designa “a união espiritual viva e ativa” e a “comunidade de um destino”. E “começo” significa, não um mero início temporal, mas, mais que isso, uma “origem ou fonte espiritual”, um *arche*, “a que sempre... se tem de regressar para encontrar orientação” (ibid., p. 5s).

Jaeger tem em vista, de modo particular, a noção de *cultura*, esta “criação” grega, a que os povos ocidentais devem sua história espiritual (ibid., p. 7s). A noção de cultura, que é peculiar dos gregos, não deve ser confundida com o uso vulgar, “deteriorado”, que a palavra “cultura” tomou, no sentido de “totalidade das manifestações e formas de vida que caracterizam um povo”. Neste sentido, todos os povos têm uma cultura (ibid.). O sentido grego original, entretanto, é o que deve ser resgatado a fim de se entender, a um tempo, um tema central do (futuro) discurso pedagógico moderno e o papel que a Metafísica desempenhou no desenvolvimento deste discurso.

“Cultura” é uma metáfora tirada da agricultura e aplicada à natureza humana. A comparação da natureza humana com a agricultura, muito provavelmente, provém dos sofistas

⁵ O próprio Horkheimer compara, por sua vez, sua classificação com a de Max Weber. O que Horkheimer chama de “razão objetiva” corresponde ao que o sociólogo alemão chamava de “razão substancial”. Do mesmo modo, a “razão subjetiva” seria a “razão funcional” de Weber (Horkheimer, 1976, p. 14, nota).

do século V a.C.⁶ e contém a idéia básica de que o ser humano deve ser “cultivado” como a terra (ibid., p. 363s). Entretanto, a riqueza da noção de cultura dos gregos não se esgota nesta metáfora. De fato, a palavra grega *paidéia*, que significava originalmente em Ésquilo (séc. V a.C.) simplesmente “criação dos meninos” (ibid., p. 25) e que acabou assumindo o sentido de “cultura” no seu mais alto grau, refere-se à *formação do ser humano segundo um ideal ou tipo normativo* (ibid., p. 13s). Esta é a grande idéia de “cultura” ou “formação” grega. Ela contém em si duas idéias básicas – primeiro, a idéia de que o ser humano em sua totalidade é amoldável, “plástico” (Platão usa *euplaston*, “plasticidade”, à alma juvenil, assim como *pláttein*, “formação”, em sentido metafórico, para a educação); segundo, a idéia de que há um ideal de ser humano que deve ser perseverantemente buscado e realizado. O conceito alemão de *Bildung* (“formação”, “configuração”) do Iluminismo e Romantismo - do qual se tratará mais adiante - é o que mais se aproxima da noção grega (ibid., p. 13 e 364).

Duas outras palavras gregas, de extrema relevância, revelam de modo análogo as duas idéias implicadas no conceito de *paidéia* ou cultura – *paradigma* (modelo, imagem) e *mimesis* (imitação). Jaeger comenta sobre elas reproduzindo a discussão da *República* de Platão:

“Todo o paradigma é algo de absolutamente perfeito que admiramos, quer possa ou não tornar-se realidade. O próprio conceito de paradigma tem já implícita a impossibilidade da sua plena realização, a não ser, quando muito, de forma aproximativa. Reconhecer isto não significa tachar o ideal, como tal, de imperfeição. (...). No entanto, a caracterização da imagem socrática [do homem perfeitamente justo] como modelo implica também uma certa relação com o insaciável impulso humano de imitação. *É sobre estes dois conceitos procedentes da Grécia primitiva, o de paradigma e o de mimesis, modelo e imitação, que toda a paidéia grega assenta.*” (ibid., p. 837; itálicos nossos).

Mas que modelo (*paradigma*) ou ideal seria este? De onde tal modelo proviria? Jaeger esclarece estas questões comentando a história e o significado de outras noções gregas inseparáveis do conceito de cultura. A primeira delas é *arete*. Na verdade, esta é uma palavra mais antiga que *paidéia* e “que remonta aos tempos mais antigos”; é nela que se deve buscar as origens da noção de cultura e ideal (ibid., p. 25). *Arete* é comumente traduzida por “virtude”, mas não deve ser pensada como significando simplesmente virtude *moral* (ainda

⁶ Na verdade, esta é uma conjectura de Jaeger em cima de um texto de Plutarco, denominado *A educação da juventude*. Que Plutarco se refira a idéias pedagógicas antigas é certo, como o próprio Plutarco confessa. O problema, reconhecido por Jaeger, é saber distinguir a origem exata de cada noção pedagógica que Plutarco apresenta. Jaeger, entretanto, parece ter confiança da origem sofista da metáfora da agricultura (Jaeger, 1995, p. 363s).

que mais tarde venha a assumir uma acepção predominantemente ética e espiritual). Seu sentido original é o de “excelência”, de *capacidade superior*. Nesse sentido, até um cavalo pode ter sua “virtude”, sua *arete*, a saber, se é veloz e corajoso! Do mesmo modo, as virtudes do corpo são a saúde e o vigor. No caso do espírito humano, o que era considerado *arete* evoluiu com a história grega. Na época primitiva dos guerreiros gregos, por exemplo, as virtudes que expressavam a excelência eram próprias da aristocracia cavaleiresca - a valentia, a astúcia e a prudência, além da destreza e força associadas ao corpo, como se testemunha na *Iliada* e *Odisséia* de Homero. O sentido ético do “dever”, entretanto, sempre esteve presente quando se tratava do homem nobre, que “deveria” se pautar pela *arete* (ibid., p. 25ss)

O conceito de *arete* é importante porque é ele que fornece a visão de um ideal de homem que deve ser buscado pela educação. É este conceito que permite o povo grego se distinguir dos outros povos antigos, que sempre tiveram uma prática de educação onde se transmitiam preceitos morais (honrar os deuses, os pais, etc.) e habilidades práticas, mas não a idéia de *formação* integral do ser humano segundo um ideal de *excelência* humana. Ideal esse que deve ser buscado não tanto pela sua utilidade, mas pela sua “beleza” (*kalón*), “no sentido normativo da imagem desejada, do ideal.” (ibid., p. 23s). Esta é uma visão genuinamente “humanista”, pois busca formar o humano no homem (ibid., p. 14).

É verdade que a busca da *arete*, da virtude, tal como aparece originalmente na Grécia primitiva, provém da aristocracia de sangue, tem um conteúdo guerreiro, pré-político, pré-filosófico (e pré-metafísico!), e, além do mais, não se traduziu num programa educativo consciente e racional. É necessário esperar pelos sofistas do século V a.C., encabeçados por Protágoras, para que uma verdadeira “ciência da educação” surgisse, um programa educacional “consciente” e “racional” (ibid., p. 348). Os sofistas, que se auto-intitulavam “mestres da sabedoria” e, ambulantes, cobravam para “ensinar a virtude” (ibid., p. 340, 626s, 645), foram os primeiros que fizeram da *paidéia*, até então simples “criação dos meninos”, um verdadeiro programa educativo que aspirava à *arete* (ibid., p. 335). Nesta altura da história grega, o conteúdo da *arete* já era outro, direcionando-se para um novo objetivo - a formação do *cidadão*, o homem da cidade grega, da *polis*. A *arete* passa, então, a ser uma “*arete* política” (ibid., p. 335-343). Isto não significa, entretanto, que o sentido ético-moral da *arete* deixe de estar presente; pelo contrário, para o cidadão da *polis* grega, o Estado é a fonte de toda norma moral, de modo que a lei do Estado e a moral individual são a mesma coisa⁷

⁷ Jaeger relata, entretanto, que a partir da época de Sócrates, “à medida que se embrutecia a vida política”, essa unidade incontestável entre a lei do Estado e a moral do indivíduo começou a se desfazer (1995, p. 695). O ilustre retórico Calicles é o grande exemplo, no *Górgias* de Platão, de alguém que critica o *nomos*, a lei do

(*ibid.*, p. 379, 695). A “justiça”, entendida como obediência às leis, começou a ser considerada, já desde o século anterior, a principal das virtudes, somando-se à “piedade”, “prudência” e “valentia”⁸ – esta última entendida agora no contexto de eventual defesa da pátria (*ibid.*, p. 138s). Este redirecionamento da *arete*, voltada ao homem do Estado, torna-a também mais “espiritual”, ou seja, intelectual, racional, “baseada no saber” (*ibid.*, p. 337-343). Isto era propício para o surgimento dos sofistas, os “mestres do saber”!

Com o importante movimento sofístico⁹, uma outra noção grega vem se somar ao ideal de cultura grega – é a noção de *physis* (natureza) humana. Proveniente da medicina, onde tinha uma acepção puramente física, o conceito de “natureza humana” passa a significar, com os sofistas, “a totalidade do corpo e da alma e, em particular, os fenômenos internos do Homem” (*ibid.*, p. 357). Assim, ancorados no conceito de natureza humana, com suas qualidades e inclinações, suas “leis naturais”, os sofistas fundamentam sua prática educativa. Seu conceito otimista da natureza humana lhes permite ter grandes expectativas da prática educativa (*ibid.*, p. 357s). Ver-se-á, entretanto, como em Platão o conceito de *physis* é transformado, com implicações importantes para a noção de cultura.

Em Platão se atinge o ápice da noção de cultura ou formação grega. Com efeito, sua teoria das idéias fornece não apenas “a chave para interpretar a mentalidade grega em muitas outras esferas”, mas sobretudo o aparato filosófico que envolverá definitivamente o conceito de formação grega e seu humanismo (*ibid.*, p. 12, 14s). De fato, é a noção de *paidéia* tal como apresentada finalmente pela teoria platônica das idéias que imprimirá sua marca (metafísica) no discurso pedagógico da modernidade, como se terá ocasião de mostrar adiante.

Platão torna a *paidéia* grega um projeto *metafísico*. Cada noção da *paidéia* é transformada pelo toque metafísico do filósofo ateniense, seja a *arete*, seja a *physis* humana, seja a noção de “saber”, tão cara aos sofistas. Antes, porém, de atestar tais transformações

Estado, em favor da lei da natureza, a *physis* (*ibid.*, p. 377ss, 667ss). Dois sofistas que fazem o mesmo são Hípias e Antifonte, mas o fazem por razões diversas da de Calicles. Enquanto que para este último a lei do Estado tenta anular indevidamente a lei “natural” do mais forte, para os dois primeiros a lei do Estado não promove suficientemente a igualdade “natural” entre todos os homens (*ibid.*, p. 380). Platão, por sua vez, não concordará com o divórcio entre a moral do indivíduo e a lei do Estado, entre o Homem e o cidadão. Entretanto, esta unidade, em Platão, apenas se dá num Estado ideal (*ibid.*, p. 695s, 836s).

⁸ Estas quatro virtudes são conhecidas como o “cânion” das virtudes cívicas. Platão também emprega a palavra “fortaleza” no lugar de “valentia”, assim como substitui, em alguns textos, o termo “piedade” por “sabedoria” (Jaeger, 1995, p. 139).

⁹ É difícil exagerar a exaltação que Jaeger faz do movimento sofístico, não só para a história da educação, mas sobretudo para a história da noção de “cultura”. Para o autor, a sofística é “um movimento espiritual de incalculável importância para a posteridade” (1995, p. 335). Os sofistas são “os fundadores da ciência da educação” (*ibid.*, p. 348). Eles “são os criadores da consciência cultural em que o espírito grego alcançou o seu *telos* e a íntima segurança da sua própria forma e orientação” (*ibid.*, p. 354). As citações de exaltação de Jaeger poderiam se multiplicar!

metafísicas, é importante notar que Platão também dá continuidade a algumas características da *paidéia* que ele herda, ainda que com modificações. Para ele, com efeito, o ser humano também é amoldável, “plástico” - Platão de fato é o primeiro a usar metaforicamente a palavra “formação” (*plattein*) à educação (ibid., p. 13) -, mesmo que não compartilhe do otimismo dos sofistas pela instrução (ibid., p. 358). Ele, ainda, mantém a noção da *arete* como *arete* “política”, voltada ao homem do Estado – ele se recusa a conceber uma virtude “privada”, separada do Estado e da política¹⁰ -, mas o faz concebendo um “Estado ideal”, e não mais se baseando no (decaído) Estado ateniense que ele conhecia, no século IV a.C. (ibid., p. 482ss, 836s).

Em que pese tais continuidades, entretanto, as transformações *metafísicas* que Platão opera nas noções constitutivas da *paidéia* são enormes, a começar pelo conceito de *arete*. Jaeger mostra como, desde as primeiras obras - conhecidas como “diálogos menores” -, Platão está interessado em sintetizar a multiplicidade das virtudes concretas, como valentia, piedade e prudência, ao que elas têm de comum, à “idéia” (*eidos*) essencial de virtude - ainda que isto só fique patente em obras posteriores. Platão quer saber a *essência* da virtude, e a busca naquilo que faz com que todas as virtudes concretas sejam igualmente virtude, ou seja, a “virtude em si” ou sua “idéia” ou “forma” (ibid., p. 615s, 701). (Fica evidente, assim, um motivo *metafísico* de Platão, tal como caracterizado por Habermas, atrás!¹¹) O que, com efeito, todas as virtudes têm em comum? Platão concluirá, no *Protágoras*, que todas as virtudes têm em comum o fato de serem um “saber”, por mais que isto pareça contra-intuitivo. Platão, com isto, reduz “o problema moral a um problema de saber” (ibid., p. 646) e defende a tese de que “a fraqueza moral... não é na realidade outra coisa senão ausência de saber”, como esclarece Jaeger (ibid., p. 642). Mas que objeto tem este saber? É um saber ou conhecimento de quê? Para Platão, assim como para seu mestre Sócrates, é o conhecimento daquilo que é “verdadeiramente valioso”, que Platão esclarecerá ser a idéia do “Bem em si”. Jaeger explica, ao comentar o *Protágoras* e os Diálogos Menores:

“...todas as virtudes humanas são essencialmente o mesmo, e... esta essência comum reside no conhecimento do que é verdadeiramente valioso” (ibid., p. 645) . “A investigação da virtude particular leva constantemente, não a distingui-la das outras, como a princípio poderia parecer, mas sim àquela unidade superior a tudo o que é virtude, ao bem em si e ao seu conhecimento. (...). A pergunta *o que é valentia?* não tende na realidade à definição do ‘conceito’ de valentia, mas sim à virtude em si, isto é, à idéia do bem.” (ibid., 615s).

¹⁰ Ver p. 17 e nota 7 deste trabalho.

¹¹ Ver página 12 deste trabalho.

A idéia do “Bem em si” ou, simplesmente, do “Bem”, por sua vez, já não é passível de ser definida ou conceituada por Platão. O filósofo precisa contar com o recurso de alegorias, como a do Sol, na *República* (ibid., p. 869ss). Importa notar, entretanto, que a idéia do Bem, em Platão, é “divina”, identifica-se com o próprio “Deus”, mesmo que este termo muitas vezes seja evitado (ibid., p. 873-878).

As implicações desta nova noção metafísica de *arete* ou virtude para a *paidéia* serão logo esboçadas. Convém antes, entretanto, mostrar a transformação metafísica de outras duas noções. A noção de “saber”, com efeito, a que já se fez menção logo acima, também muda. Não é mais, como nos sofistas, algo passível de “transmissão” ou “instrução”. Neste sentido, a virtude, mesmo sendo um saber, não pode ser “ensinada”, como pretendiam os sofistas (ibid., p. 715). O saber, em Platão, é um exercício interior da alma que, ao afastar-se do mundo dos sentidos por meio da “concentração”, e como numa “reminiscência” de algo esquecido, “contempla” o mundo das idéias em seu próprio interior. Esse saber exige, assim, uma espécie de “ascetismo” filosófico (ibid., p. 716s). Vale a pena lembrar que esta é outra característica da metafísica, segundo Habermas – o conceito forte de teoria.¹²

A outra noção mudada é a de *physis* (natureza) humana. Se com os sofistas a “natureza humana” tinha um significado realista, sendo a “matéria concreta” dos esforços pedagógicos, em Platão a natureza humana é o ideal normativo, aquilo que o Homem deve ser *por natureza*, isto é, por sua própria essência ou idéia. Platão faz, portanto, uma equivalência entre *physis* (humana) e “*arete* no seu grau mais alto” (ibid., p. 661).

Que implicações todas estas mudanças metafísicas trazem para a *paidéia* grega? A principal delas está no *alvo* da formação pedagógica, que se torna *universal e intemporal*. Realmente, com Platão o alvo da formação passou a ser não este ou aquele modelo de homem ou *arete*, ou o cidadão deste ou daquele Estado, mas “o Homem de acordo com a verdadeira forma humana, com o seu autêntico ser. (...) ...o Homem considerado na sua idéia, ...a imagem do Homem genérico na sua validade universal e normativa” (ibid., p. 14s). Esta é a maneira com que Jaeger, logo na sua Introdução, esboça a noção de *paidéia* grega, revelando o quanto ela deve ao aparato filosófico platônico. E ele acrescenta: é isto que significa “Humanismo” no seu sentido “mais nobre e rigoroso” (ibid.)! E se o “humanismo e o classicismo de outros tempos” errou em não perceber que o ideal grego de homem “não é um esquema vazio, independente do espaço e do tempo” – como Jaeger demonstra na evolução histórica da *arete*

grega - é certamente *também* por causa da força da filosofia platônica, que busca a essência intemporal do Homem, além das razões históricas expostas por Jaeger¹³ (ibid., p. 15s). De fato, ao igualar a *physis* humana com a *arete*, esta última entendida como o conhecimento da idéia divina do Bem, Platão faz da *paidéia* um projeto, por assim dizer, “teológico”, voltado para o absoluto. O próprio Jaeger reconhece:

“Em lugar dos modelos de *arete* em forma mortal que a antiga *paidéia* contida nas obras dos poetas oferecia aos homens, é o Bem divino como paradigma por antonomásia que a nova *paidéia* filosófica de Platão apresenta na *República*”; e ainda: “[Para Platão] a humanidade plena só pode existir ali onde o Homem aspira a assemelhar-se ao divino, quer dizer, à medida eterna.” (ibid., p. 877s).

Outra implicação das mudanças metafísicas de Platão para a *paidéia* grega já foi mencionada acima – o descrédito para com a “transmissão” de saberes para a obtenção da virtude. Se Platão tem em comum com os sofistas a valorização do *saber* para se atingir a virtude, tem-se de notar a concepção totalmente distinta que ambos têm do saber, como já assinalado. Para Platão, o saber que é caminho para a virtude é o saber contemplativo, semi-religioso, cético e “ascético” em relação ao mundo temporal e mutável dos sentidos. O papel do mestre, portanto, não pode ser o dos sofistas, que pretendiam “ensinar a virtude” como de fora para dentro, mas o de Sócrates, que, com perguntas certas, faz até um escravo inculto descobrir “por si próprio” uma complexa regra matemática, como no exemplo famoso do *Mênon* de Platão (ibid., p. 709-712).

Pois bem, se o que foi apresentado até aqui sobre a *paidéia* grega é uma “pré-história” do discurso pedagógico da Modernidade e uma antecipação da fecundidade da Metafísica neste discurso, que elementos exatamente da *paidéia* grega, na sua versão metafísico-platônica final, deixarão suas marcas neste discurso? Que temas ou motivos desta *paidéia* grega fecundarão o solo pedagógico moderno cerca de dois milênios depois, independentemente da mediação ou não do Cristianismo, que se situa entre ambos? Ora, ver-se-á que dois temas da *paidéia* grega, na sua versão metafísica, poderão ser reconhecidos no Discurso pedagógico Moderno:

¹² Ver páginas 13s deste trabalho.

¹³ Segundo Jaeger, o início do movimento que considera os modelos gregos como “clássicos” no sentido de “intemporais” partiu do próprio povo grego do início do Império Romano, preocupado em preservar suas tradições quando já não existia como nação independente (1995, p. 15s).

- a) Em primeiro lugar, a própria noção de “formação” ou “cultura” - a idéia “humanista” de que o indivíduo *pode* e *deve* ser “moldado” segundo um ideal universal e “autêntico” de Homem, desenvolvendo assim integralmente a “potencialidade” contida na “essência” humana. “Em todo lugar onde esta idéia reaparece mais tarde na História, ela é uma herança dos Gregos” (Jaeger, 1995, p. 13s); e
- b) O fim ético-moral da educação e a subordinação do saber teórico a este fim. Ou seja, a idéia de que o saber teórico, que dá acesso à “essência verdadeira” das coisas e exige uma atitude (teórica) adequada, não é um fim em si mesmo, mas deve promover a virtude moral do educando.

Um terceiro tema, caro à *paidéia* grega, só pode ser reconhecido no discurso pedagógico moderno enquanto *problema*, estando em tensão com uma posição contrária. Trata-se do *caráter político* da formação, ou seja, a formação voltada para a vida em sociedade, num Estado.¹⁴ Jaeger, de fato, delata o caráter “individualista” do humanismo classicista moderno, que, mesmo se inspirando no humanismo grego, ignora o forte vínculo que este faz entre a idéia de Homem e a vida em comunidade (ibid., p. 17).

2.2. A idéia de Modernidade

Não é do escopo deste trabalho fazer um estudo profundo e exaustivo da Modernidade, com as várias descrições e teorias feitas tanto por seus simpatizantes quanto por seus críticos.¹⁵ Entretanto, na medida em que este trabalho trata do Discurso Pedagógico da *Modernidade*, não se poderia, obviamente, deixar de conceituar este último termo, mesmo que modestamente. Para isto, far-se-á uso da concepção que J. Habermas tem deste conceito, bem como de seus valiosos comentários históricos.

¹⁴ De acordo com Luzuriaga, por exemplo, as várias correntes da pedagogia contemporânea no século XX podem ser reduzidas “a duas grandes concepções fundamentais da educação” (1966, p. 13). Uma de caráter subjetivo e individual, “que põe todo o acento na vida e no desenvolvimento imanente do educando”; e outra de caráter “ultrapessoal, que atribui fins transcendentais à educação” (ibid.). À primeira pertencem o que Luzuriaga denomina de pedagogias “individualista” (ex. Ellen Key) e “psicológica” (ex.: A. Binet). À segunda, a “pedagogia social” (ex.: Natorp) e “política” (ex. R. H. Tawney), além da “filosófica”. Entre ambas as concepções estaria a “pedagogia ativa” (ex. Dewey), apesar de várias de suas correntes penderem para uma concepção subjetiva (ibid., p. 11-14).

¹⁵ Este autor remete o leitor para a ótima compilação de textos sobre o assunto, em *Modernidad y postmodernidad* (Picó, 1988); igualmente, a importante obra de J. Habermas intitulada *O discurso filosófico da Modernidade* (1990a), utilizada neste trabalho e que inspirou seu título.

O termo “moderno” sempre tem designado, desde seu primeiro uso no século V d.C., a consciência de uma “época nova”, qualquer que seja seu conteúdo, a qual guarda, entretanto, uma relação com o passado, designado como “Antigüidade” e visto como normativo. Foi assim em vários períodos históricos (Habermas, 1997c, p. 266). Esta consciência de “época nova” sofre um processo de “radicalização” no domínio estético, começando no início do século XVIII com a polêmica dos “modernos” contra os “antigos”, na França, e culminando em meados do século XIX, quando enfim a arte corta qualquer vínculo normativo com a história e a tradição, e busca a “inovação”, “o novo” (ibid., p. 266s; e Idem, 1990a, p. 19s). É aí que se dá, então, o que alguns estudiosos, como Adorno e Baudelaire, designam como “Modernidade”, datando-a em 1850, e o que outros, como Habermas, preferem denominar de “Modernidade Estética” (ibid.).

Habermas pensa que a “Modernidade Estética” é apenas um desdobramento particular da “Modernidade Cultural”, a Modernidade propriamente dita, e pressupõe esta. Para ele, de fato, a “Modernidade” é “o projeto... formulado no século XVIII pelos filósofos da Ilustração” (Habermas, 1997c, p. 273). Segundo esse ponto de vista - que Habermas expõe no famoso discurso intitulado *A Modernidade: um projeto inacabado* (1997c)¹⁶, e que ele desenvolverá no também famoso livro *O discurso filosófico da Modernidade* (1990a) e na sua obra magna *Teoria da Ação Comunicativa* (1987) -, a Modernidade (Cultural) se dá, tal como apreendeu Max Weber, quando as “concepções de mundo”, até então unificadas pelo poder totalizador da religião, fragmentam-se em três esferas de valor independentes: a da ciência, a da moral e a da arte. Cada uma dessas esferas passa a ter sua própria lógica interna e seu próprio critério de validade - respectivamente, a verdade, a justiça e a beleza ou autenticidade. Tais esferas, com o tempo, institucionalizam-se e exigem seus próprios “*experts*” ou “profissionais” na racionalidade correspondente - a cognitivo-instrumental, a moral-prática ou a estético-expressiva (Habermas, 1997c, p. 272s; Idem, 1988, p. 94s). O projeto dos “filósofos da Ilustração” era o de desenvolver cada uma dessas esferas de valor - “a ciência objetiva, a moral universalista e a arte autônoma” - segundo sua racionalidade própria, e, com isso, “utilizar esta acumulação de cultura especializada para o enriquecimento da vida cotidiana, isto é, para a organização racional da vida social de cada dia.” (Idem, 1988, p. 95).

¹⁶ Este discurso, pronunciado por ocasião do recebimento do “prêmio Adorno”, de Frankfurt, em setembro de 1980, foi repetido, com modificações, em março de 1981, em Nova York, com o título de “Modernidade *versus* Pos-modernidade” (Habermas, 1988), o qual será também utilizado neste trabalho, paralelamente ao discurso original.

Um exemplo “clássico” desse otimista projeto iluminista é Condorcet, o “eminente cientista, filósofo e político” da Revolução Francesa e autor de um famoso projeto de educação para a Assembléia Legislativa revolucionária (cf. Luzuriaga, 1963, p. 156). Habermas, de fato, não pode deixar de mencioná-lo. Condorcet (e outros da “categoria” dele) tem uma “exagerada esperança” de que o desenvolvimento racional das artes e ciências trará, além do controle da natureza, benefícios como o auto-conhecimento, o desenvolvimento moral, a justiça social e até a felicidade humana (Habermas, 1997c, p. 273). Realmente, o otimismo de Condorcet diante das mudanças operadas na Modernidade já se revela no próprio título de sua célebre obra - *Esboço de um quadro histórico dos progressos do espírito humano*, de 1793. Ali, ele defende que os progressos do conhecimento científico são “indefinidos no sentido mais absoluto, pois que não existe nenhum limite diante do qual tivessem de se deter” (Condorcet apud Pinto, 1996, p. 119). Concomitante a este progresso, o autor tem as mais altas esperanças para a humanidade: “As nossas esperanças sobre o devir da espécie humana podem reduzir-se a estes três importantes aspectos: a superação da desigualdade entre as nações, os progressos da igualdade no seio de um mesmo povo; por fim, o aperfeiçoamento real do homem” (ibid., p. 21s). Condorcet tem a convicção de que chegará o dia “em que o sol não iluminará, sobre a terra, senão homens livres que não reconhecem outro senhor que não seja a própria razão”. Estar-se-á, então, diante de “um Eliseu criado pela razão e embelezado pelos prazeres mais puros do amor à humanidade” (ibid., p. 22 e 119).

Estas duas últimas citações permitem que se evidencie o grande *motor* do otimista projeto iluminista – a confiança na Razão humana, e só nela. Não é por menos que o século XVIII denomina a si mesmo de “o século da razão”, razão esta que é “una e idêntica” para todos, como bem lembra Cassirer (1992, p. 23), que estudou profundamente este período. Nada mais apropriado, neste sentido, portanto, do que invocar o grande filósofo do Iluminismo, que, ao explicar o significado do próprio conceito de “Iluminismo” ou “Esclarecimento” (*Aufklärung*), revela o vínculo estreito deste conceito com a Razão ou o entendimento humano. Immanuel Kant, com efeito, em uma bem conhecida e citada passagem, define o “Esclarecimento” como “a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado”. A “menoridade”, por sua vez, “é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo” (1974, p. 100; itálicos do autor). O homem é “culpado” de sua menoridade – explica Kant – quando deixa de usar seu próprio entendimento por falta de “coragem” e “decisão”, colocando-se debaixo do arbítrio de outro em questões religiosas, morais, científicas, etc. O Esclarecimento, ao contrário, impulsiona os

homens a “ousarem” fazer uso do próprio entendimento, a pensarem por si próprios – “*Sapere aude!*” (ouse saber!) é seu lema (ibid.). Tudo o que os homens precisam para esse Esclarecimento é “liberdade” no “*uso público* de sua razão em todas as questões”. Ou seja, a liberdade “inofensiva” de exercitar e expor, diante do grande público, o “mundo letrado”, a sua capacidade de raciocinar sobre as questões humanas (ibid., p. 104). O homem, com isso, estará realizando a “determinação original” da “natureza humana”; estará exercendo “os sagrados direitos da humanidade”, e contribuindo para a “marcha da humanidade” em direção ao seu “aperfeiçoamento” (ibid., p. 108s, 110). Hegel, o importante filósofo do idealismo alemão do século XIX, apreende bem o vínculo que este compromisso com a Razão tem com os tempos modernos: “É uma grande pretensão, pretensão que faz honra ao homem, o não querer aceitar nada em seu espírito que não haja sido justificado mediante o pensamento, e esta pretensão é a característica dos tempos modernos...” (apud Ginzo, 1991, p. 28).

Até aqui, pois, a Modernidade pôde ser caracterizada como a “nova época” da história do pensamento em que as visões de mundo dessacralizadas se separaram em três esferas de valor autônomas, cada qual com sua lógica; como um “projeto” em que filósofos buscavam desenvolver cada uma dessas esferas com o intuito de enriquecer a vida cotidiana, tornando-a mais justa, feliz, etc.; e como a expressão de uma fé inabalável e inalienável no uso da razão universal humana. Entretanto, há algo mais. Por trás dessas características, e conjugando-as, “Hegel descobre o *princípio dos tempos modernos: a subjetividade*.” (Habermas, 1990a, p. 27; itálicos do autor). Em palavras do próprio Hegel, citadas por Habermas: “O princípio do mundo moderno em geral é a liberdade da subjetividade”. E ainda: “O direito à liberdade subjetiva constitui o ponto fulcral e de inflexão que marca a diferença entre a antigüidade e a época moderna” (ibid., p. 27 e 29 nota). E ele mesmo explica o que significa este princípio: “segundo este princípio todos os aspectos essenciais patentes na totalidade espiritual desenvolvem-se para aceder aos seus direitos” (ibid., p. 27). Como se nota por essas citações, Hegel coloca lado a lado o “espírito” e a “liberdade” – é isso “o que dá grandiosidade à nossa época”, esse “reconhecimento da liberdade, a propriedade do espírito”, acrescenta ele (ibid.). E porque o espírito deve ser livre para se desenvolver em *todas* as suas dimensões, o princípio da “subjetividade” implica, entre outras coisas, a valorização das particularidades do indivíduo (“individualismo”), o direito de aceitar apenas o que o pensamento reconhece como legítimo (o “direito à crítica”), e o anelo do sujeito de ser responsável por suas ações (a “autonomia do agir”) (ibid.).

Vincenti, numa interessante explicação etimológica de “sujeito” – de onde vem “subjetividade” –, também deixa bastante claro o que se quer dizer com a afirmação de que o princípio da Modernidade é a subjetividade, ou – do modo como Vincenti o coloca – a afirmação de que a “filosofia moderna” se caracteriza por ser uma “filosofia do sujeito” (1994, p. 7). A princípio, poderia se enganar quem se ativesse ao significado original da palavra latina *sub-jectum*. Ela significa estar “sub-metido”, como no caso de um súdito estar “sujeito” ao monarca. Entretanto, a acepção da filosofia moderna “adota o contrapé dessa significação” (ibid.). Ao invés de acentuar o elemento de passividade de quem é *sub-jectum*, a modernidade acentua seu elemento *ativo*, ou seja, a atividade de *sustentação*. Assim, sujeito é aquele que “sustenta”. Mas “sustenta” o quê? Vincenti completa – sustenta *a si mesmo*. “O sujeito torna-se, então, aquele que se sustenta ele mesmo na existência. Existir como sujeito significa, assim, que não preciso referir-me a um outro ser, a uma outra existência para definir-me, para compreender-me, para justificar o que eu sou.” (ibid., p. 8). Eis, portanto, o princípio da Modernidade – a ambição de se sustentar, de se auto-legitimar como espírito livre.

2.3. O discurso pedagógico moderno e seus temas

Quando se usa uma expressão como “O Discurso pedagógico da Modernidade”, que inclusive dá título a este trabalho, está-se consciente dos perigos e críticas que ela pode suscitar. Em primeiro lugar, por ter sido inspirada em um título de obra de J. Habermas – *O discurso filosófico da Modernidade* (1990a) – pode-se, equivocadamente, pensar que *todos* os termos daquela expressão que coincidam com os do título habermasiano estejam sendo usados do *mesmo* modo. Se isso é o caso com o termo “Modernidade”, *não* o é com a preposição ou contração “da” que lhe antecede. Com efeito, se na obra de Habermas ela tem um sentido claro de indicar a Modernidade como o *objeto temático* do discurso filosófico (no sentido de “sobre”, “a respeito de”)¹⁷, aqui ela simplesmente tem o sentido *genitivo* de indicar a Modernidade como a *detentora* de um discurso pedagógico. Realmente, o discurso pedagógico de que se vai tratar neste trabalho foi construído *na* Modernidade e *pela* Modernidade, portanto pertence a ela. Quanto ao termo “discurso”, independentemente do sentido exato que tenha no título de Habermas, aqui significa tão somente a existência de um *grupo de temas* que se articulam e dão *sentido* à ação pedagógica moderna, fornecendo-lhe os

fundamentos, justificação, objetivos, etc. São temas pedagógicos que se encontram dispersos nas obras de importantes pensadores do Iluminismo do século XVIII e de grandes figuras do século XIX que lhes seguiram - de alguma forma herdeiros todos da Modernidade -, ainda que *não necessariamente nas de todos*.

Esta última ressalva levanta um outro problema que merece resposta. O uso do artigo definido singular “O” no início daquela expressão sugere uma unanimidade entre os vários pensadores modernos no que respeita à teoria da ação pedagógica, unanimidade essa que evidentemente não existe. Basta mencionar aqui as discordantes valorações da infância e do “estado de natureza” em Rousseau e em Hegel, com suas diferentes implicações pedagógicas (cf. Ginzo, 1991, p. 33ss)¹⁸. Ainda mais, o uso do artigo aparenta um desconhecimento do fato de que, mesmo onde *há* concordância, os pensadores em questão podem estar partindo de filosofias muito diferentes. É o caso de J. G. Fichte e de J. F. Herbart, para dar um exemplo. Com efeito, ambos compartilham da convicção – comum também a muitos outros - de que o objetivo da ação pedagógica deve ser, em última instância, *ético-moral*, e que o conhecimento teórico deve estar subordinado a esse objetivo, como se verá mais adiante. No entanto, a discrepância entre o idealismo de Fichte e o anti-idealismo ou realismo de Herbart não pode ser ignorada (cf. Abbagnano e Visalberghi, 1981, p. 620ss)¹⁹. Ora, o uso do artigo definido se justifica na expressão em questão, não por ignorar as discordâncias pedagógicas ou visões filosóficas distintas, mas justamente porque, *não obstante tais diferenças, alguns temas pedagógicos comuns ocorrem com uma reincidência e uma abrangência significativas*. Para voltar ao exemplo de Fichte e Herbart, é bastante significativo o fato de que, apesar dos diferentes pontos de partida filosóficos, não apenas eles, mas muitos outros, concordem quanto ao objetivo primordialmente ético da educação. Este, portanto, será um dos *temas* do discurso pedagógico moderno. Disto, porém, falar-se-á no devido lugar.

¹⁷ Este sentido fica evidente em passagens do livro como “Foi Hegel quem inaugurou o discurso da modernidade. Foi Hegel que introduziu o tema da certificação autocrítica da modernidade; foi Hegel quem estabeleceu as regras, pelas quais se torna possível submeter o tema a variações” (1990a, p. 57).

¹⁸ Ginzo lembra bem o fato de que, enquanto em Rousseau o “estado de natureza” deve ser preservado na criança tanto quanto possível, através de uma “educação negativa” (que evita colocar obstáculos ao curso da natureza), em Hegel, ao contrário, a ação pedagógica deve justamente conduzir a uma “ruptura” com o estado natural, devendo o ser humano, como “espírito” que é, “realizar-se” na transcendência de sua imediatez natural (1991, p. 33ss).

¹⁹ Como Abbagnano e Visalberghi notam, em Fichte a realidade toda é produção do “Eu”, do espírito infinito: “O espírito é infinito, cria tudo, é tudo”, explicam os autores. Desse Eu “deduz-se” *necessariamente* toda a realidade, inclusive a multiplicidade de sujeitos finitos (1981, p. 574s). Daí o “idealismo” de Fichte. Já Herbart, apesar de antigo discípulo de Fichte em Iena, insurge-se contra tal idealismo. Segundo ele, “existe efetivamente fora de nós uma quantidade de *entes*, cuja natureza simples e própria é desconhecida de nós” (Herbart apud Abbagnano e Visalberghi, 1981, p. 622). Nisto consiste o “realismo” herbartiano.

Sendo assim, que *temas* constituem esse “discurso” pedagógico, gerado, ou, pelo menos, desenvolvido, *na e pela* Modernidade? E é possível vislumbrar a influência da Metafísica nesse discurso? As duas questões serão respondidas no que se segue.

2.3.1. O tema da “*formação*” ou “*cultura*”:

“O conceito de *formação*, que naqueles tempos [i.e. no séc. XIX] elevou-se a um valor dominante, foi, sem dúvida, o mais alto pensamento do século XVIII”. É assim que Gadamer, filósofo do século XX, apresenta esse importante “conceito-guia humanístico” (1998, p. 47; itálicos do autor). Como já se assinalou acima,²⁰ este tema fundamental da pedagogia moderna tem sua “pré-história” na *paideia* grega, na idéia de “moldar” o educando segundo um ideal integral e autêntico de Homem. Assim, J. G. Herder, importante filósofo alemão do século XVIII e um marco na história moderna da “*formação*”, em acordo com o conceito grego, fala de “*formação para o humano*”, “*formação que eleva rumo à humanidade*” (apud Gadamer, 1998, p. 47s). Segundo ele, de fato, nas *Idéias acerca da filosofia da história da Humanidade*, a educação das ciências e das artes não pode ter “nenhum outro fim que o de *humanizar-nos*, isto é, converter em humano o não-humano ou o semi-humano” (Herder apud Ginzo, 1991, p. 9; itálicos do autor). Contemporâneo de Herder, o também alemão G. E. Lessing defende idéias semelhantes para a educação, enfatizando, ainda, o paralelismo entre a *formação do indivíduo* e a *Educação do gênero humano* - título de obra sua -, ambas com a meta de formar uma verdadeira humanidade no homem (cf. Ginzo, 1991, p. 8s).

A idéia de “*formar o humano*” no homem por meio da educação é o grande tema da pedagogia moderna - ainda que haja *variações* importantes nesse tema, como se verá. O historiador da educação Eby conta como a palavra alemã “*Bildung*, *formação* ou *cultura*, era a palavra nova que, ao findar o século XVIII, estava na boca de todos para designar o novo ideal que dominava a educação na Alemanha.” (1962, p. 335). Aliás, o termo *Bildung* servia muito bem ao conceito de *formação segundo um ideal*, inclusive prevalecendo sobre outros termos sinônimos, já que *Bild* é “*imagem*”, e está presente em palavras como *Nachbild* (“*cópia*”) e *Vorbild* (“*modelo*”) (cf. Gadamer, 1998, p. 49s).

Não é só na Alemanha, entretanto, que a idéia de *formação* entra no discurso pedagógico. Na verdade, o grande pioneiro moderno desse ideal humanista é Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), o suíço que, por esta e outras razões discutidas adiante, promoveu

²⁰ Ver p. 22 deste trabalho.

“em matéria de pedagogia, uma ‘revolução copernicana’²¹ e é considerado, junto com Platão, autor da *República*, um dos “dois grandes mestres de pensamento de todos os educadores” (Hubert, 1976, p. 245s). É de Rousseau, autor de *Emílio ou da Educação*, publicado em 1762, a famosa passagem onde se diz:

“Na ordem natural, sendo os homens todos iguais, sua vocação comum é o estado de homem... Que se destine meu aluno à carreira militar, à eclesiástica ou à advocacia pouco me importa. Antes da vocação dos pais, a natureza chama-o para a vida humana. Viver é o ofício que lhe quero ensinar. Saindo de minhas mãos, ele não será, concordo, nem magistrado, nem soldado, nem padre; será primeiramente um homem. Tudo o que um homem deve ser, ele o saberá, se necessário, tão bem quanto quem quer que seja; e por mais que o destino o faça mudar de situação, ele estará sempre em seu lugar.” (1973, p. 15).

Esse humanismo de Rousseau, é verdade, fornece uma importante *variação* ao tema da formação. Seu conceito de “humano” ou “natureza humana” é *naturalista*. Ou seja, o ideal da formação, em Rousseau, não é especulativo, como em Platão, mas fundado na “observação” das “inclinações humanas”, de suas “disposições primitivas” anteriores aos “hábitos” artificiais produzidos pela sociedade (ibid., p. 11ss, 15).²² Neste sentido, seu conceito de “natureza humana” é semelhante ao dos sofistas, referido acima²³. Cabe, portanto, à educação seguir e desenvolver as disposições naturais: “Observai a natureza e segui o caminho que ela vos indica.” (ibid., p. 22). É por esse “naturalismo” de Rousseau que Suchodolski, em uma pequena obra já clássica, dirá que, com Rousseau, tem-se a “primeira tentativa radical... de oposição fundamental à pedagogia da essência e de criação de perspectivas para uma pedagogia da existência” (1984, p. 40).²⁴

²¹ A grande e ousada mudança de perspectiva apregoada por Copérnico (1473-1543), a saber, a de que a Terra girava em torno do Sol e não o contrário, tornou-se paradigma revolucionário na ordem do pensamento. É famosa, por exemplo, a referência que Kant faz a Copérnico quando, por sua vez, defende que, ao invés do “nosso conhecimento... se regular pelos objetos”, deve-se pensar que “os objetos têm que se regular pelo nosso conhecimento.” (Kant, 1980, p. 12). Com respeito a Copérnico e sua tese, ver o interessante livro de Robert B. DOWNS, *Livros que revolucionaram o mundo*, p. 154-168, para uma introdução.

²² Na verdade, Rousseau admite a dificuldade de “observar” o “estado natural” do homem. No Prefácio do *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, de 1754, Rousseau dissera a esse respeito: “Que meus leitores não pensem que ouse iludir-me julgando ter visto o que me parece tão difícil de ser visto.” (1978b, p. 228). A seguir, revela o caráter “conjectural” do estado natural: “...não constitui empreendimento trivial separar o que há de original e de artificial na natureza atual do homem, e conhecer com exatidão um estado que não mais existe, que talvez nunca tenha existido, que provavelmente jamais existirá” (ibid.). Ginzo (1991, p. 35), entretanto, chama a atenção para o fato de que, para Rousseau, “a criança refletiria de uma forma especial” esse estado natural, “devido à sua inocência, devido à sua carência de ‘civilização’”.

²³ Ver p. 18 e 20 deste trabalho.

²⁴ Suchodolski (1984) interpreta toda a história da educação como uma tensão virtual e/ou de fato entre dois tipos de pedagogia – a da “essência” e a da “existência”. A pedagogia da essência, que começa em Platão, impõe um

Em que pese essa importante variação, entretanto - que inclusive geraria outro tema no discurso pedagógico moderno, não abordado neste trabalho, a saber, o da “infância” com suas fases -, o tema da formação do humano no homem é uma obsessão em Rousseau. Por isso, “antes cumpre falar do humanismo que do naturalismo de Rousseau.” (Luzuriaga, 1963, p. 165). De fato, Rousseau não cansa de apelar: “Homens, sejais humanos, é vosso dever... Que sabedoria haverá para vós fora da humanidade?” (1973, p. 61).

A influência pedagógica de Rousseau se fez sentir, entre tantos outros, em I. Kant, o grande filósofo do Iluminismo, responsável pela “revolução copernicana” na área da teoria do conhecimento.²⁵ Está certo que “Kant não foi um pedagogo”, como adverte Enguita, entretanto “sua influência na pedagogia tem sido enorme”, em grande parte por causa do estrondoso impacto de sua filosofia crítica (1983, p. 7). Como professor de filosofia na universidade de Königsberg, na Prússia, Kant tinha a incumbência, junto com seus colegas professores, de ministrar também aulas de pedagogia. Sua obra *Sobre a pedagogia* é resultado dessas aulas, que foram anotadas e publicadas por seu aluno F. T. Rink, com autorização do próprio Kant (ibid.). Ali se pode ver como em Kant a idéia de formação é bastante forte, se bem que o idealismo de sua filosofia tenha abafado o naturalismo de Rousseau, como se verá.

Uma afirmação-chave de toda a obra aparece nas primeiras páginas de *Sobre a pedagogia* – “O homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação.” (Kant, 1999, p. 15). Esta afirmação já coloca bem o tema da formação em Kant - não apenas a educação deve formar o “verdadeiro homem” no homem, como também, *somente ela* (a educação) o pode fazer. Num primeiro momento, essa formação kantiana assemelha-se muito com a de Rousseau. Com efeito, Kant também fala de “disposições naturais” no homem e a tarefa de “desenvolvê-las” pela educação. Kant chega a comparar a humanidade – segundo a clássica metáfora sofista da *cultura*²⁶ - a uma planta que contém “muitos germes”, os quais precisam ser desenvolvidos “em proporção adequada” pela “arte” da educação (ibid., p. 18ss).

As diferenças com Rousseau, porém, começam já a aparecer quando se desconfia que tais “disposições naturais” ou “germes na humanidade” têm menos a ver com as inclinações humanas *empiricamente* observadas do que com uma “destinação” da humanidade (ibid., p.

ideal especulativo ao ser humano, fundado numa suposta essência universal e atemporal do que o homem *deve* ser, e não do que ele efetivamente é. A pedagogia da existência, ao contrário, prega uma educação voltada para as condições *reais* do ser humano, para o que o homem empiricamente *é*. Esta pedagogia tem seus começos mais remotos apenas no Renascimento, com de Feltre, Rabelais e, sobretudo, Montaigne (ibid., p. 26s).

²⁵ Ver nota 21 deste trabalho.

²⁶ Ver p. 15s deste trabalho.

18). Tal “destinação” está relacionada com a “idéia de humanidade”, como na conhecida passagem:

“Um princípio de pedagogia, o qual mormente os homens que propõem planos para a arte de educar deveriam ter ante os olhos, é: não se deve educar as crianças segundo o presente estado da espécie humana, mas segundo um estado melhor, possível no futuro, isto é, *segundo a idéia de humanidade e da sua inteira destinação*. Esse princípio é da máxima importância.” (ibid., p. 22; itálicos nossos).

Pouco antes, Kant havia definido que “uma Idéia não é outra coisa senão o conceito de uma perfeição que ainda não se encontra na experiência.” (ibid., p. 17). A educação formadora, portanto, deve conduzir a humanidade – se não enquanto indivíduo aqui e agora, pelo menos enquanto “espécie” no futuro - à “perfeição da natureza humana”, de modo a que o homem atinja “plenamente a finalidade da sua existência” (ibid., p. 16s, 19). Eis, portanto, o caráter visivelmente *essencialista e idealista* da formação kantiana (cf. Suchodolski, 1984, p. 42ss). Kant chega a se maravilhar com as possibilidades contidas em tal formação: “É entusiasmante pensar que a natureza humana será sempre melhor desenvolvida e aprimorada pela educação, e que é possível chegar a dar àquela forma, a qual em verdade convém à humanidade. Isso abre a perspectiva para uma futura felicidade da espécie humana.” (1999, p. 16s). E quando se pergunta em que consistiria exatamente a “forma” que “convém à humanidade”, ou a “finalidade da existência” humana, ou, ainda, a “perfeição da natureza humana”, Kant não pode deixar de relacioná-las com um outro tema, peculiar à Modernidade, do qual se tratará mais adiante.

Outros exemplos importantes, dentro e fora da Alemanha, poderiam ser evocados, no que respeita ao tema da *formação* no discurso pedagógico, ainda que rapidamente. Na França, Condorcet, o político expoente da Revolução Francesa, já mencionado acima, e autor do famoso *Projeto de Decreto sobre a Organização Geral da Instrução Pública*,²⁷ propõe que a “instrução pública” deva “contribuir para o aperfeiçoamento geral e gradual da espécie humana, fim último para o qual toda a instituição social deve ser orientada” (Condorcet apud Pinto, 1996, p. 117). Condorcet, entretanto, apresenta uma importante *variação* no conceito de formação - ele defende um ideal de “aperfeiçoamento *indefinido* de nossa espécie”, dada a sua crença absoluta no progresso constante (ibid., p. 116; itálicos nossos). Na Prússia do

²⁷ Com este projeto de Condorcet, a educação nacional na França revolucionária chega “ao seu ponto culminante” (Luzuriaga, 1963, p. 156). E ainda que tal projeto, na verdade, não chegasse a ser nem mesmo discutido na Assembléia Legislativa, “ficou como ponto de orientação e referência no desenvolvimento ulterior da educação pública e da política pedagógica” (ibid.).

século XIX, Wilhelm von Humboldt, “Chefe do Departamento de Religião, Instrução Pública e Saúde”, tem na meta da formação uma das bandeiras do novo sistema universitário criado por ele (a “universidade Humboldt”) e que tanta influência exerceria por todo o mundo (cf. Schnädelbach, 1991, p. 33ss, 40ss; v. tb. Habermas, 1993a, p. 115ss). Segundo Gadamer (1998, p. 48s), é Humboldt quem percebe uma sutil, mas importante, diferença entre “cultura” e “formação”, na língua alemã. Enquanto a primeira significa tão somente o aperfeiçoamento das “faculdades e talentos” humanos, a segunda se refere “a algo ao mesmo tempo mais íntimo, ou seja, à índole que vem do conhecimento e do sentimento do conjunto do empenho espiritual e moral, a se derramar harmonicamente na sensibilidade e no caráter” (Humboldt apud Gadamer, op. cit., p. 49). Tal conceito de formação – comenta Gadamer (ibid.) – evoca a “antiga tradição mística”, que procurava desenvolver no indivíduo a *imagem* de Deus; daí o próprio sucesso da palavra *Bildung*, com sua partícula *Bild* (“imagem”), já comentada acima.²⁸

Por fim, ter-se-ia de mencionar aquele que, nas palavras de Gadamer, “elaborou, da maneira mais nítida, o que é formação”, a saber, G. W. F. Hegel (ibid., p. 51). Não é do escopo deste trabalho entrar nos pormenores do difícil sistema filosófico de Hegel, mas mostrar como o tema da formação estava presente nesse sistema e em sua “proposta” pedagógica. A palavra “proposta” aparece entre aspas porque, na verdade, Hegel não escreveu nenhuma obra específica de pedagogia, ainda que tenha exercido muitas funções educativas (cf. Ginzo, 1991, p. 13, 16s).²⁹ O que se tem dele concernente diretamente ao tema da educação, excluindo as “freqüentes alusões” ao longo de suas obras, são basicamente alguns “Discursos” quando diretor do Ginásio em Nuremberg, bem como “Informes” para autoridades acadêmicas e correspondências (ibid., p. 18s; ver tb. Hegel, 1991). Tal lacuna tem causado controvérsia entre os especialistas, não só quanto às suas razões possíveis, mas também quanto à contribuição efetiva de Hegel para a *pedagogia*, entendida no seu sentido estrito (ibid., p. 15-19). Não obstante, não se pode furtar à grande importância do conceito de formação no seu sistema filosófico – sistema, aliás, muito influente na primeira metade do século XIX -, nem tampouco às implicações que tal conceito acarreta para o discurso

²⁸ Ver p. 28 deste trabalho.

²⁹ Hegel passou quase toda a sua vida profissional como docente. De modo especial, no período de Nuremberg (1808-1816), Hegel concentrou várias funções educativas - a convite de seu amigo Niethammer, foi professor e diretor do Ginásio (para estudantes de 14 a 18 anos) e, a partir de 1813, Conselheiro escolar da cidade, “o que supunha ter sob seu controle toda a atividade docente da cidade” (Ginzo, 1991, p. 13; v. tb. p. 19-30). Além disto, Hegel foi preceptor particular, professor e reitor universitário e consultor do Governo para temas educativos (ibid.).

pedagógico.³⁰ A expressão “proposta pedagógica” aplicada a Hegel, portanto, deve ser entendida com essas ressalvas.

A “formação”, em Hegel, está inserida numa filosofia que postula o Absoluto, a “Idéia”, onde todas as “contradições” (infinito-finito, sujeito-objeto, ser-pensar, etc.) estão unidas de modo “dialético”, ou seja, como “identidade da identidade e não-identidade” – para usar a conhecida expressão de Hegel (apud Schnädelbach, 1991, p. 16). Para Hegel, ainda mais, a Idéia Absoluta não é estática, mas se mantém num *dever* para si mesma, em três momentos – a Idéia absoluta “em e para si”, ou Deus antes da “criação do mundo”; sua “alienação” na Natureza e no espírito finito, onde se torna “estranha” a si mesma; e, finalmente, a reconciliação consigo mesma numa total autoconsciência espiritual (cf. Ginzo, 1991, p. 32; v. tb. Abbagnano e Visalberghi, 1981, p. 581). É na passagem para o terceiro momento, o da autoconsciência do Espírito, que o Homem tem uma posição de “mediação” central e onde se insere o importante conceito de formação (cf. Ginzo, op. cit., p. 32s).

Hegel explica de modo claro o que entende por formação em alguns parágrafos de um curso de Direito, Deveres e Religião (Hegel, 1991, p. 183-188). Nesse texto, Hegel defende que o homem é o único ser que necessita de formação porque só ele tem uma “dupla vertente” - além de um “ser natural”, é também um “ser espiritual, racional”. E como ser espiritual, o homem “*não é por natureza o que ele deve ser*” - daí a necessidade de formar-se (ibid., p. 183; itálicos do autor). Os animais, ao contrário, como são apenas “seres naturais”, *já são* por natureza o que devem ser, e por isso não necessitam de formação. Ora, enquanto o ser natural do homem tem a ver com a sua “singularidade”, com seu aspecto “físico” – e, nesse sentido, o “dever [do homem] para consigo” consiste apenas na sua “conservação física” -, seu ser racional ou espiritual tem a ver com a sua “universalidade”. Neste último aspecto, o “dever” do homem consiste “em elevar seu ser individual à sua natureza universal”, que é justamente o significado da formação (ibid.). Em outro lugar, Hegel dirá: “O homem formado é aquele que sabe imprimir a todo seu obrar o selo da universalidade, o que tem renunciado à sua particularidade, o que atua conforme princípios universais” (apud Ginzo, 1991, p. 48). Ora, o contraste deste conceito hegeliano de formação com o “naturalista” de Rousseau não poderia ser maior, com enormes implicações para a educação: “a criança existe como homem, porém ainda de um modo imediato, natural; a educação é pois a negação desta forma natural, a disciplina que o espírito se impõe para elevar-se desde sua imediatez” (Hegel apud Ginzo, op.

³⁰ W. Moog, comentador de Hegel, afirma que, se todo sistema filosófico tem implícita uma teoria pedagógica, isto é ainda mais verdadeiro em Hegel (apud Ginzo, op. cit., p. 14).

cit., p. 35). E como a formação consiste em elevar-se do natural, do imediato, o *trabalho humano* – como forma não imediata de satisfação das necessidades – não poderia deixar de ter uma posição central: “o trabalho forma”, diz a famosa sentença de Hegel (apud Ginzo, op. cit., p. 39).

2.3.2. O tema da primazia do fim ético-moral

Intimamente ligado ao tema da formação, e também herdeiro da *paidéia* grega, outro tema se junta ao discurso pedagógico moderno – trata-se do *fim ético-moral como objetivo primordial da educação*. Este tema, onipresente na pedagogia moderna, implica um corolário evidente – *a subordinação da função teórica (para não falar também da estética³¹) àquele fim*.

Este tema e seu corolário, porém, exigem um esclarecimento prévio, pois poderia parecer que uma inconsistência se insere nesta altura do trabalho. Afinal, viu-se acima que a Metafísica, da qual o discurso pedagógico moderno é tão dependente, como se procura demonstrar, caracteriza-se justamente por um *conceito forte de teoria*, o que significa o *primado da teoria frente à prática*, conforme palavras de Habermas.³² Como isto pode ser harmonizado com uma suposta *primazia da moral* no discurso educativo? Ora, a contradição é só aparente, pois se trata de dois aspectos distintos, que, no entanto, se complementam. Enquanto a primazia da atitude teórica frente à prática, como característica da Metafísica, tem a ver com a *determinação da validade*, com o *estabelecimento* daquilo que deve ser considerado *válido*, a primazia do prático-moral na educação se refere à *aplicação* daquilo que já foi estabelecido como válido. Assim, no aspecto *heurístico*, a atitude teórica tem a primazia; no aspecto *aplicativo*, a prático-moral. Em ambos os aspectos, a Metafísica atua soberana.

Tendo feito este importante esclarecimento, cabe notar como a preocupação com o fim ético-moral na educação já é central em alguém como Rousseau, em todas as fases da educação infantil apregoada por ele. Tal fato não deve ser eclipsado por algumas afirmações no *Emílio* que aparentam o contrário, como estas a respeito da criança de 2 a 12 anos e sua *amoralidade*:

³¹ Apesar de, neste trabalho, não se deter na subordinação da função *estética* ao fim *ético* no discurso pedagógico moderno, tal subordinação fica implícita, depreendendo-se da primazia do fim ético na educação, que se mostrará. Em todo caso, pode-se remeter o leitor ao exemplo paradigmático das *Cartas sobre a Educação Estética da Humanidade*, do grande poeta alemão F. Schiller (1759-1805). Nesta famosa obra, Schiller (1963) defende a educação estética como “condição necessária” para o homem passar do “estado físico”, onde é escravo

“Não deis a vosso aluno nenhuma espécie de lição verbal; só da experiência ele as deve receber; não lhe infligais nenhuma espécie de castigo, pois ele não sabe o que seja cometer uma falta; não lhe façais nunca pedir perdão, porquanto não pode ofender-vos. Desprovido de qualquer moralidade em suas ações, nada pode ele fazer que seja moralmente mal e que mereça castigo ou admoestação.” (Rousseau, 1973, p. 78);

“Exercitai seu corpo, seus órgãos, seus sentidos, suas forças, mas deixai sua alma ociosa enquanto for possível” (ibid., p. 80);

“Aprofundai todas as regras de vossa educação, vereis que todas são erradas, principalmente no que diz respeito às virtudes e aos costumes.” (ibid., p. 94).

A aparência de descaso com a educação ético-moral da criança só ocorre com uma leitura apressada do pensador de Genebra. Se é verdade que a moralidade só surge com a “idade da razão”, que para Rousseau ocorre pelos 15 anos,³³ e que “antes da idade da razão, fazemos o bem e o mal sem o saber” (ibid., p. 48) – daí a insensatez de admoestar a criança ou castigá-la, ou, ainda, dar-lhe lições verbais, incompreensíveis, sobre a virtude! -, nem por isso deve o educador deixar de se preocupar em *preservar a bondade “natural”* da criança contra os “vícios” sociais. A respeito dessa bondade “natural” e sua corrupção na sociedade, Rousseau já dissera na famosa abertura do livro primeiro: “Tudo é certo em saindo das mãos do Autor das coisas, tudo degenera nas mãos do homem.” (ibid., p. 9). Na citação abaixo, fica bem claro o princípio da bondade natural, bem como o dever de preservá-la na criança por meio de uma educação “negativa”, que evite os “vícios” da sociedade:

“Ponhamos como máxima incontestável que os primeiros movimentos da natureza são sempre retos: não existe perversidade original no coração humano; não se encontra neste nenhum só vício que não se possa dizer como e por onde entrou. (...). A educação primeira deve portanto ser puramente *negativa*. Ela consiste, não em ensinar a virtude ou a verdade, mas em *preservar o coração do vício e o espírito do erro.*” (ibid., p. 78 e 80; *itálicos nossos*).

da natureza, ao “estado moral”, que é o verdadeiro destino do homem. O “estado estético” teria, assim, uma função “intermediária”.

³² Ver p. 13s deste trabalho.

³³ O *Emílio ou da educação* é composto de cinco “livros”. O livro primeiro trata da criança do nascimento aos 2 anos, quando começa a falar. O livro segundo, da criança dos 2 aos 12 anos. Essas duas fases são denominadas, por Rousseau, “Idade da Natureza”, onde prevalece a “lei da necessidade”. O livro terceiro trata da criança dos 12 aos 15 anos, na “Idade da Força”, onde opera a “lei da utilidade”. A partir do livro quarto, o agora adolescente entra na “Idade da Razão e das Paixões”, onde deve ocorrer a educação moral propriamente dita. O livro quinto, o da “Idade da Sabedoria e do Casamento”, “trata mais especificamente da educação política de Emílio e de sua inserção na ordem civil” (Cerizara, 1990, p. 162).

É por isso que o preceptor de Emílio não somente educará seu aluno no campo, “longe dos maus costumes das cidades”, como também deverá servir de exemplo para ele, sendo “justo, humano, pratica[ndo] o bem”, de modo que Emílio possa “imitar” suas virtudes, mesmo que o “discernimento” moral e o “amor ao bem” não tenham surgido ainda na criança (ibid., p. 81s e 94). Mesmo assim, pode acontecer, ainda, que, por força das circunstâncias, uma “única lição moral” se faça necessária – a de “não fazer mal a ninguém” (ibid. p. 94s).

Uma vez que o educando entre na “idade da razão e das paixões” – continua Rousseau -, cumpre agora, não mais *preservar* simplesmente a bondade natural contra os vícios externos, mas exercitar a “virtude”, o que significa “luta”, “força”, “esforço” interno, da parte do educando (ibid., p. 524). Afinal, é possível ser “bom” sem nenhum esforço – Deus, por exemplo, é bom sem se esforçar para tal -, mas ser “virtuoso” significa ter um forte domínio sobre as próprias paixões: “Que é então um homem virtuoso? É aquele que sabe dominar suas afeições, pois então segue sua razão, sua consciência, faz seu dever, mantém-se dentro da ordem e nada o pode afastar dela. (...); manda em teu coração, Emílio, e serás virtuoso.” (ibid., p. 525). E, ligando a educação virtuosa com a noção de formação do homem, Rousseau diz a seu discípulo: “Não esperes de mim longos preceitos de moral; só tenho um a dar-te e esse compreende todos os outros. *Sê homem*; recolhe teu coração dentro dos limites de tua condição.” (ibid., p. 526; *itálicos nossos*).

A preocupação central de Rousseau com o aspecto ético-moral na educação, portanto, revela-se tanto na manutenção da bondade natural da criança, quanto no exercício de um espírito virtuoso no jovem, capaz de dominar suas paixões em nome do dever e da razão. Em ambos os casos, Rousseau tem em vista uma moralidade *universal*, válida para todos os homens. Afinal, compartilham todos da mesma *natureza*, segundo crê Rousseau. Para ele, de fato, a natureza humana é “equivalente ao essencial do homem, o que tem valor substantivo e permanente. (...). [Ela] é regida por leis gerais, racionais, acima de todas as circunstâncias históricas e sociais” (Luzuriaga, 1963, p. 165). Neste sentido, Rousseau é tão *metafísico* quanto seus contemporâneos, não obstante as sóbrias e interessantes observações de Suchodolski, registradas acima.³⁴

Kant irá confirmar essa centralidade do aspecto ético-moral na educação, como se verá em sua obra de pedagogia. É importante notar primeiro, entretanto, o que diz ele especificamente sobre a moralidade, em outro de seus textos. Afinal, além da complexidade de seu pensamento moral, merecedor, por isso mesmo, de um exame mais cuidadoso, cumpre

observar que a ética kantiana pode ser considerada paradigmática, isto é, como “representativa da ética moderna” (Tugendhat, 1988, p. 45). E, nesta condição ímpar dentro do pensamento moral moderno, será importante notar como tal ética depende inteiramente de uma forma metafísica de pensar. É nesta forma que o discurso pedagógico a abrigará.

Na *Fundamentação da metafísica dos costumes*, de 1785, depois de definir a “Ética”, também denominada “Filosofia dos Costumes”, como a ciência das “leis da liberdade”, Kant faz questão de distinguir o que, na Ética, apoia-se em princípios “empíricos” daquilo que se apoia em princípios “puros” ou “a priori”, isto é, aquilo que deriva *exclusivamente* da razão e não da experiência (Kant, 1964, p. 45ss). A parte da Ética que extrai princípios das condições *empíricas* do homem pode ser denominada de “Antropologia prática”. Por outro lado, a parte que se ocupa dos aspectos *puros*, prescindindo de tudo o que seja empírico, é a “Metafísica dos Costumes”, ou a “Moral” propriamente dita. O termo “Metafísica”, explica Kant, denota aqui uma filosofia ou ciência que se baseia exclusivamente em princípios “a priori”, ainda que se ocupe de “objetos determinados” (nisto se diferencia da “Lógica” (Geral)³⁵, que, apesar de também ser “a priori”, não se ocupa de objetos, mas tão somente da “forma” do pensamento) (ibid.).

Ora, tendo feito tais distinções, Kant se mostrará interessado, acima de tudo e em primeiro lugar – para não dizer *exclusivamente*, nesta obra –, pela parte *pura* da Ética, a Metafísica dos Costumes (daí o próprio título da obra em questão). Afinal, é só esta última que pode dar conta de uma noção central à moral, segundo Kant – a de “lei moral” ou “dever” (ibid., p. 47). Com efeito, a força de uma *lei moral* ou do *dever* está em sua “*absoluta necessidade*” e em sua *universalidade*, do contrário não se teria propriamente uma “lei”, mas tão somente uma “regra prática”, passível de exceções e de mudanças, por mais geral que ela fosse; e como consequência, “a própria moralidade [estaria] sujeita a toda a espécie de perversões” (ibid., p. 48). E só uma ciência que *não* se baseie em princípios *empíricos*, que são contingentes e particulares, mas em princípios *a priori*, tirados unicamente da razão, pode fundamentar aquelas duas qualidades legais requeridas (ibid., p. 47ss). Ora, a *universalidade* da lei moral, enfatiza Kant, significa que ela deve valer para *todo o ser racional*, sem exceções, e não somente à espécie humana (ibid., p.47). Já a “absoluta necessidade”,

³⁴ Ver p. 29 e nota 24 deste trabalho.

³⁵ Apesar de nesta passagem Kant utilizar somente o termo “Lógica”, fica subentendido que ele trata aqui da Lógica “Geral”, segundo a própria nomenclatura kantiana usada em outro lugar (Kant, 1980, p. 57ss). Com efeito, Kant reconhece a existência de outra “Lógica” – denominada por ele de “transcendental” – que, não obstante ser “a priori”, como a Lógica Geral, ocupa-se do conhecimento de objetos, o que não ocorre com esta

desenvolve Kant mais adiante, denota uma necessidade que não seja “condicionada” a nenhum outro fim, mas que seja necessária por si mesma. Em outras palavras, a lei moral deve ser um mandamento ou “imperativo” que seja “*categórico*”, e não “*hipotético*” (ibid., p. 74ss). Um imperativo *hipotético* é um “meio” necessário para se obter alguma outra coisa, por exemplo, a felicidade pessoal. O *categórico* não é um meio, pois é necessário *por si mesmo*, independentemente de qualquer outro fim que se obtenha ou não com ele, inclusive a felicidade. Somente a “este imperativo pode dar-se o nome de Imperativo da Moralidade” (ibid., p. 78). Assim, uma ação que se baseie no imperativo categórico, que ocorra tão somente “*por causa*” do dever – pois não basta que seja “*conforme*” com o dever, pois tal conformidade poderia ser “*acidental*” ou visar a algum outro interesse (ibid., p. 48 e 57ss) -, uma tal ação será sempre uma ação “boa em si”, e não boa em função de algum outro fim que se queira (ibid., p. 76). O mesmo pode ser dito da “vontade” que se deixa determinar pelo imperativo categórico – será uma vontade “boa em si” ou “absolutamente boa” (ibid., p. 64).

E qual será o conteúdo do imperativo categórico? Ora, em virtude do próprio *conceito* de imperativo categórico, sua incondicionalidade e universalidade, seu conteúdo será, na verdade, uma “fórmula”: “o imperativo categórico é, pois, um só e precisamente este: *Procede apenas segundo aquela máxima, em virtude da qual podes querer ao mesmo tempo que ela se torne em lei universal.*”, onde “máxima” é o “princípio subjetivo da ação”, o princípio “segundo o qual o sujeito *age*” e que pode assumir inúmeros conteúdos (ibid., p. 83 e nota; *itálicos* do autor). Esta “fórmula universal” do imperativo categórico pode ser traduzida, ainda, em outras *quatro* fórmulas equivalentes, cada qual enfatizando um aspecto diferente.³⁶ Uma delas, relativa à “autonomia” do sujeito, será tratada mais adiante. Aqui, porém, cabe mencionar duas, que relacionam o dever moral com os *fins* da ação. Ora, se a ação moral, feita por puro dever, é aquela que segue o imperativo categórico, então tem de ser uma ação dirigida para um fim igualmente *universal* e *absoluto*, isto é, um fim “objetivo”, que possa ser válido “para todo ser racional”, e que seja um “fim em si mesmo” e não um *meio* para outro fim (ibid., p. 90s). Kant chega à conclusão de que um tal “fim em si mesmo” não pode ser senão os *próprios seres racionais*, e, por isso, formula o princípio: “Procede de

última (ibid., p. 59s). De fato, no próprio texto da *Fundamentação*, adiante, Kant já utiliza a expressão “Lógica Geral” (1964, p. 49).

³⁶ São elas: 1) “Procede como se a máxima de tua ação devesse ser erigida, por tua vontade, em Lei Universal da Natureza” (Kant, 1964, p. 83); 2) “Procede de maneira que trates a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de todos os outros, sempre ao mesmo tempo como fim, e nunca como puro meio” (ibid., p. 92); 3) “A idéia da vontade de todo ser racional considerada como vontade promulgadora de uma legislação universal” (ibid., p. 94); e 4) “Todas as máximas, oriundas de nossa própria legislação, devem concorrer para um reino possível dos fins como para um reino da natureza” (ibid., p. 100).

maneira que trates a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de todos os outros, sempre ao mesmo tempo como fim, e nunca como puro meio” (ibid., p. 92). E se todos devem compartilhar os mesmos fins universais e absolutos – que são, afinal, os próprios seres racionais -, é possível conceber a idéia de um “reino dos fins”, onde “reino” significa “a união sistemática de diversos seres racionais por meio de leis comuns” (ibid., p. 96). Assim, o outro princípio da ação moral pode ser formulado desta maneira: “todas as máximas, oriundas de nossa própria legislação, devem concorrer para um reino possível dos fins como para um reino da natureza” (ibid., p. 100).

Quando, enfim, se volta para a *pedagogia kantiana*, como fica a questão moral? Kant não poderia ser mais claro – a “moralização” é o objetivo “mais importante” da educação (1999, p. 27). E o que significa “moralização”? Significa uma formação em que o educando obtenha a “disposição de escolher apenas os bons fins”, ou seja, “aqueles fins aprovados necessariamente por todos e que podem ser, ao mesmo tempo, os fins de cada um” (ibid., p. 26), tal como estabelecido no texto da *Fundamentação*, recém exposto. Isto implica que o educando deva aprender a odiar o vício por aquilo que o próprio vício tem de desprezível, e amar a virtude pelo valor intrínseco desta, e não porque Deus simplesmente determinou odiar um e amar a outra, como a moral do “pregador” ensina (ibid., p. 27s).

Ora, Kant não nega a importância de outros fins na educação. Enumera, além da moralização, pelo menos mais três objetivos, entre eles o “tornar-se culto” (ibid., p. 25).³⁷ Kant se refere, nesta acepção específica de “cultura”, à “instrução e vários conhecimentos” (ibid.). Em outro lugar, chama esta instrução de conhecimentos de “formação escolástica”, e diz que deve ser “a mais precoce” das formações (ibid. p. 35). E para que serviriam tais conhecimentos? Para o educando estar capacitado ou “habilitado” a conseguir todos os fins que almejar. Entretanto, o filósofo alerta: a cultura, entendida nesta acepção estrita de aquisição de conhecimentos e habilidades, “não determina por si mesma nenhum fim” (ibid., p. 26). Daí o grau maior de importância da moralização, pois de nada adianta ser “capaz de toda a sorte de fins” se não se sabe ou não se está disposto a escolher somente os *bons* fins (ibid., p. 26). E isto é a esfera da moral.

Esta educação moral está totalmente integrada ao tema da *formação*, em Kant. Após falar - como visto anteriormente – das “disposições” (ou “germes”) na humanidade, as quais precisam ser desenvolvidas pelo homem, Kant as relaciona diretamente com o bem moral: “O

homem deve, antes de tudo, desenvolver as suas disposições para o bem; a Providência não as colocou nele prontas; são simples disposições, sem a marca distintiva da moral. Tonar-se melhor, educar-se e, se se é mau, produzir em si a moralidade: eis o dever do homem.” (ibid., p. 20).

Com J. G. Fichte (1762-1814), esta educação ético-moral apresenta-se com a exigência de “infallibilidade”. Fichte, “o primeiro grande representante da filosofia romântica alemã”, é o pensador que, partindo da filosofia kantiana, defende a “infinidade do Eu”, sua “absoluta espontaneidade e atividade” (Abbagnano e Visalberghi, 1981, p. 573s). Não é o caso, aqui, de expor o grande sistema idealista deste pensador, que chegou a ser reitor da Universidade de Berlim.³⁸ Interessa, acima de tudo, apresentar suas fortes idéias sobre a educação *moral*, utilizando-se, para isso, dos famosos *Discursos à nação alemã*, graças sobretudo aos quais Fichte é considerado, ao lado de Lutero, o grande promotor da unidade alemã (cf. Hubert, 1976, p. 276).

Os *Discursos à nação alemã*, pronunciados em 1808 em Berlim, durante a ocupação napoleônica, testemunham o vital papel de Fichte em conceber, “não o sistema pedagógico, mas o espírito que deveria presidir à educação da Alemanha”, para não dizer de toda a humanidade, já que, para Fichte, a nação alemã deveria representar a espécie humana (ibid.). No segundo destes discursos – que é o discurso de que se ocupará aqui -, Fichte (1994, p. 102) anuncia a necessidade premente de uma “nova educação” para a Alemanha, educação essa “que até agora jamais existiu em qualquer outra nação”. Ao contrário da educação “estéril” realizada até então, a nova educação de que se precisa é aquela que, “de modo seguro e infalível”, “forma a vontade”, o que equívale a dizer que “forma o homem”, já que a vontade é “a verdadeira raiz do próprio homem” (ibid.). (Novamente os temas da formação e da educação moral aparecem como um só.) Esta formação da vontade deve ser tal, que consista no “aniquilamento total da liberdade da vontade”, isto é, ela torna impossível ao educando ficar oscilando entre o bem e o mal (ibid.). Assim “a nova educação deve engendrar essa vontade estável, que deixa de hesitar, segundo uma regra segura, eficaz e sem exceção” (ibid., p. 103). Mais adiante, Fichte resume: “A educação que eu propus deve, então, ser uma arte segura e refletida, para formar uma vontade boa, constante e infalível no homem; essa é sua primeira característica.” (ibid., p. 104).

³⁷ Os quatro objetivos da educação seriam: 1) “Disciplinar” o homem, “domando” sua “animalidade”; 2) Torná-lo culto, isto é, instruí-lo; 3) Torná-lo “prudente”, o que inclui a “civildade”; 4) Moralizá-lo (Kant, 1999, p. 26s).

³⁸ Ver, entretanto, a nota 19 deste trabalho.

Ora, para “formar interiormente e fundamentalmente homens bons”, é necessário que uma tal educação os faça amar o bem “puramente como tal” e, para tanto, os estimule a “imaginar” um estado de coisas ainda não efetivo, que seja “modelo” de realidade, para que aprendam então a amá-lo (ibid., p. 104s). Trata-se, na verdade, de imaginar uma “ordem ética da vida” que seja totalmente *racional*: “Fica de pronto claro que a atividade espiritual do aluno... deve ser incitada a esboçar uma imagem da ordem social da humanidade de modo que esta deva ser puramente conforme às leis da razão.” (ibid., p. 113). Uma atividade espiritual como essa, com certeza, fará com que muitos *conhecimentos* sejam produzidos pelo espírito do educando, até mesmo o conhecimento “de leis que valem universalmente e sem exceção.” (ibid., p. 106). O aluno, assim, acaba tendo como uma “conseqüência” de seu exercício espiritual, como “por acréscimo”, a aprendizagem *teórica*, que certamente tem o seu lugar na educação moral (ibid., p. 108s). Entretanto – e este é o ponto essencial –, o conhecimento *não* é o que se tem diretamente em vista, ele não é a finalidade da educação; esquecer isto é justamente cair no erro da estéril educação presente:

“Assim, o conhecimento é, com certeza, um elemento essencial da formação a ser adquirida, mas não se pode, contudo, dizer que a nova educação tem imediatamente em perspectiva o conhecimento; pelo contrário, o conhecimento só lhe cabe por sorte. Por oposição, a educação praticada até o presente visava diretamente ao conhecimento, e mesmo a um determinado grau de conhecimento num domínio específico.” (ibid., p. 109).

Uma educação que perca de vista a finalidade de formar “uma vontade moral”, ou que fique a meio caminho deste objetivo, consegue apenas formar “excelentes operários do saber”; mas não é dos tais que se precisa, eles em pouco ou nada contribuirão para uma finalidade “humana e nacional” (ibid., p. 112s). A pergunta central de Fichte – e que mostra a função preponderantemente *ética* da educação por ele traçada – é a de se o aluno, após esboçar um estado de coisas conforme as leis da razão, o que envolve também a produção de conhecimentos (função *teórica*), será capaz de *amar* tal estado:

“Tudo isso é ainda questão somente relativa ao conhecimento... Porém, é uma questão inteiramente diversa, *mais elevada*, saber se o aluno será a tal ponto possuído por um amor ardente para com essa ordem das coisas que, uma vez libertado do governo educativo e tornado autônomo, lhe seja absolutamente impossível não querer tal ordem e não trabalhar com todas as suas forças para sua concretização.” (ibid., p. 113; *itálicos nossos*).

Seria desnecessário multiplicar os exemplos de grandes pensadores da pedagogia moderna que claramente colocaram os fins *éticos* da educação como os primordiais. Não se poderia, porém, deixar de mencionar os nomes de Pestalozzi, o suíço considerado por muitos como “o maior educador da história”, e o alemão J. F. Herbart, fundador da Pedagogia enquanto *Ciência da Educação* (cf. Luzuriaga, 1963, p. 175 e 204), nesta longa fila de pensadores modernos, para os quais a moralidade era o grande alvo da educação.³⁹

2.3.3. *O tema da autonomia e liberdade do sujeito*

O discurso pedagógico moderno pregava uma educação que formasse o “verdadeiro homem” no homem. A *paidéia* grega já o tinha feito. O discurso pedagógico moderno apregoava uma educação que objetivasse o bem moral, ou a virtude. A *paidéia* grega também já o fizera. Com a Modernidade, porém, inaugura-se um tema que passou a ser a própria marca da “nova época” – *a plena autonomia e liberdade do sujeito*.⁴⁰ O discurso pedagógico moderno incorpora inteiramente este tema, elevando-o à tema principal e articulando-o com os outros temas, numa completa integração.

É interessante notar que o autor de *Emílio* é também o autor da célebre frase de outra obra publicada no mesmo ano: “O homem nasce livre, e por toda a parte encontra-se a ferros” (Rousseau, 1978a, p. 22). A liberdade, para Rousseau, é uma qualidade inalienável do ser humano, identifica-se com a própria condição de homem: “Renunciar à liberdade é renunciar à qualidade de homem, aos direitos da humanidade, e até aos próprios deveres.” (ibid., p. 27). É verdade que, no “estado civil”, o homem se vê necessitado a trocar sua “liberdade natural”, que “só conhece limites nas forças do indivíduo”, pela “liberdade civil, que se limita pela vontade geral” (ibid., p. 36). Em todo o caso, esta troca é vantajosa para ele – observa Rousseau -, podendo-se até “bendizer o instante feliz” em que houve tal mudança, não fossem certos “abusos dessa nova condição” (ibid.). Afinal, além de garantir o direito à propriedade e “elevar-lhe a alma”, a nova condição civil pode acrescentar, ainda, a melhor de todas as liberdades – a “liberdade moral”. Esta é a “única a tornar o homem verdadeiramente senhor

³⁹ Pestalozzi (1746-1827), em *Uma olhada em meus ensaios pedagógicos*, de 1807, ao comentar sobre a educação *moral*, deixa evidente não apenas a prioridade que a moralidade tem sobre outras esferas na educação, como também sua vinculação com o conceito metafísico de natureza humana: “Nossos esforços para pôr em acordo a educação geral das crianças com o ser da natureza humana, nos tem produzido a íntima convicção de que todos os trabalhos pela direção intelectual degeneram em espectros quando o mais sagrado, o supremo que há na natureza humana [i.e. a moralidade] não é vivificado, assegurado e posto como fundamento invariável de toda educação externa, intelectual e artística” (1946, p. 91). Quanto a Herbart (1776-1841), é bastante conhecida a passagem de sua obra *Esboço para um curso de pedagogia* onde ele diz: “A pedagogia, como ciência, depende da filosofia prática [i.e. da Ética] e da psicologia. Aquela mostra o fim da educação; esta, o caminho, os meios e os obstáculos” (1932, p. 23). Mais adiante, ele diz: “Virtude é o nome que convém à totalidade do fim pedagógico” (ibid., p. 26).

de si mesmo, porque o impulso do puro apetite é escravidão, e a obediência à lei que se estatui a si mesma é liberdade.” (ibid., p. 37).

O discurso pedagógico no *Emílio* não poderia deixar de refletir tamanha estima pela liberdade, a começar pela liberdade *física* do infante. Rousseau, de fato, critica todos os costumes que têm como alvo impedir os movimentos livres da criança: “Mal a criança sai do seio da mãe, mal goza a liberdade de se mexer e distender seus membros, já lhe dão novas cadeias.” (Idem, 1973, p. 17). Com medo de que se machuque, os adultos lhe “amarram” de mil formas. Com a exceção de perigos extremos, porém, Rousseau prefere a liberdade a ter uma criança sem ferimento algum: “O bem-estar da liberdade compensa muitas machucaduras.” (ibid., p. 60). A liberdade na educação da criança, entretanto, não se esgota em seus movimentos físicos. Rousseau se preocupa muito também com a liberdade em relação às vontades e desejos dela. Não que se deva dar livre curso a seus desejos e caprichos. Pelo contrário, a educação correta consiste em fazê-la aprender que seus desejos devem ter a medida de suas próprias forças, pois nisto consiste a liberdade: “O homem realmente livre só quer o que pode e faz o que lhe apraz. Eis minha máxima fundamental. Trata-se apenas de aplicá-la à infância, e todas as regras da educação vão dela decorrer.” (ibid., p. 67). Desejando apenas o que ela mesmo *pode* fazer, a criança estará aprendendo a ser *autônoma*, dependendo o menos possível dos outros, além de também estar respeitando a liberdade do adulto, que não estará escravo dos caprichos pueris: “Que [a criança] sinta igualmente sua liberdade nas ações dela e nas vossas. Supri a força que lhe falta, precisamente na medida em que dela se mostra necessitada para ser livre e não autoritária.” (ibid., p. 69). Por fim, o alvo maior de Rousseau em relação à liberdade do educando está em formar um jovem autônomo, que seja seu próprio guia; era assim que Rousseau, desde o início, imaginava seu pupilo quando saísse de suas mãos (ibid., p. 27). A liberdade, na idade da razão e das paixões em que seu discípulo então estaria, consistiria justamente naquela liberdade “moral” já mencionada acima, em que o jovem seria “senhor de si mesmo” dominando suas próprias paixões, para não se ver escravo delas. Por isso - diz Rousseau a Emílio -, ser “virtuoso” equivale a ser livre: “Até aqui não eras livre senão aparentemente; não tinhas senão a liberdade precária de um escravo a quem não se tivesse nada determinado. Sê agora livre efetivamente; aprende a te tornares teu próprio senhor; manda em teu coração, Emílio, e serás virtuoso.” (ibid., p. 525). O jovem, assim, estaria pronto para viver em sociedade e desfrutar daquela liberdade “civil”, num

⁴⁰ Ver p. 25s deste trabalho.

“pacto social”, onde obedecer à “vontade geral” - ensina Rousseau no *Contrato Social* - é obedecer a si mesmo, “permanecendo assim tão livre quanto antes” (Idem, 1978a, p. 32).

Em Kant – leitor de Rousseau -, a liberdade e a autonomia se confundem, igualmente, com a própria moralidade, e, portanto, a educação ético-moral também será uma educação para a liberdade. Na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, Kant formulara o princípio “da vontade de todo ser racional considerada como vontade promulgadora de uma legislação universal” (1964, p. 94), mencionado acima. Assim, segundo esse princípio – que Kant desdobrara da fórmula geral do imperativo categórico -, a vontade absolutamente boa não somente é *subordinada* à lei moral universal, mas é a própria *autora* dessa lei moral que ela obedece (ibid.). Daí denominar-se esse princípio de “princípio da *Autonomia*”, no pleno sentido desta palavra (ibid., p. 96). Nisto consiste, inclusive, a “dignidade” da pessoa que cumpre o dever - ela o cumpre justamente porque é, ao mesmo tempo, a própria *legisladora* desse dever (ibid., p. 103). No entanto, para que haja a *autonomia*, a lei promulgada pela vontade terá de ser uma lei *universal*, válida para todo o ser racional; do contrário, trata-se de uma lei condicionada a algum “interesse” subjetivo, que, longe de revelar autonomia, revela a *dependência* da vontade pelo objeto de interesse (ibid., p. 95). “Neste caso, a vontade não dá a si mesma a lei; é o objeto que lha dá” (ibid., p. 105). Só a lei *universal* garante que não há interesses condicionantes movendo a vontade, e, portanto, a lei provém realmente da própria vontade autônoma. Invertendo os termos, pode-se dizer que, quando a vontade é *autônoma*, ela promulga leis *universais*, isentas de todo o *interesse*, que reclamam obediência por *puro dever*, que é a própria idéia do imperativo categórico. Por isso, Kant dirá que a autonomia da vontade é o “princípio supremo da moralidade” (ibid., p. 104). E a idéia de *liberdade*? Ora, a autonomia da vontade pressupõe a liberdade, e vice-versa; são “conceitos recíprocos” (ibid., p. 115). Com efeito, a liberdade é a “propriedade” da vontade de ser uma “causalidade” não *determinada* por nenhuma outra “causa estranha” (ibid., p. 111). Segue-se, de modo positivo, que a liberdade é a propriedade da vontade de ser uma causalidade determinante de suas próprias leis, o que, em outras palavras, é a própria autonomia (ibid., p. 111s). Por tudo isso, não é possível supor a moralidade sem a idéia da liberdade, o que Kant já havia observado na *Crítica da Razão Pura* - a liberdade, conquanto não possa ser “conhecida” em sua essência, tem de ser “pensada” para que a Moral seja possível (Idem, 1980, p. 16s).

Em sua *Pedagogia*, Kant pensa a educação como uma preparação com vistas à *liberdade*. Por isso, as expressões utilizadas por Kant, e mencionadas no tema da *formação*, como “perfeição da natureza humana”, “finalidade da existência” e “forma [que] convém à

humanidade” não podem ter melhor explicação que a formação de um “ser livre” (1999, p. 16s, 35). A liberdade, porém, é uma inclinação tão forte no ser humano, e os riscos de ser mal empregada tão grandes, que lhe é preciso pôr “regras”, denominadas também por Kant de “constrangimentos” (ibid., p. 13 e 30). O objetivo é claro – o educando deve aprender a usar de modo *correto e bom* sua liberdade: “Na verdade, o constrangimento é necessário! (...). Sem essa condição, ...o homem, terminada a sua educação, não saberá usar sua liberdade. (...). É preciso provar que o constrangimento, que lhe é imposto, tem por finalidade ensinar a usar bem da sua liberdade” (ibid., p. 32s). Não deixa de ser uma tarefa paradoxal e difícil, pois a liberdade e o constrangimento podem facilmente se excluir mutuamente. A sabedoria de quem educa, portanto, está em achar o ponto de conciliação: “Um dos maiores problemas da educação é o de poder conciliar a submissão ao constrangimento das leis com o exercício da liberdade.” (ibid., p. 32). Ora, num primeiro período da criança, tal constrangimento toma a forma da sujeição e da obediência passiva, ou seja, da “disciplina”, pela qual se submete a criança “às leis da humanidade” – é o constrangimento “mecânico” (ibid., p. 12s, 30). Num segundo momento, porém, o constrangimento à liberdade toma a forma da *moral* (ibid., p. 30), pois é esta, afinal - como visto no texto da *Fundamentação* -, que fornece as *leis* da liberdade, e que garante a real autonomia do sujeito. Por isso, em Kant, a educação *formadora*, a educação *moral* e a educação para a *liberdade* e para a *autonomia* são uma e a mesma coisa:

“A educação *prática* ou *moral* (chama-se *prático* tudo o que se refere à liberdade) é aquela que diz respeito à construção (cultura) do homem, para que possa viver como um ser livre. Esta última é a educação que tem em vista a personalidade, educação de um ser livre, o qual pode bastar-se a si mesmo, constituir-se membro da sociedade e ter por si mesmo um valor intrínseco” (ibid., p. 35).

Bem que essa passagem, recém citada, pode ser considerada um bom resumo do que a Educação da Modernidade tinha por função fazer, em última instância. Nela, os três temas abordados do discurso pedagógico moderno se mostram presentes e integrados de modo transparente. Menos transparentes, porém, são os profundos problemas que suscitaria a dependência desse discurso a um modo *metafísico* de pensar, bem como aos ideais da *Modernidade*.

III – A SUPERAÇÃO DA METAFÍSICA E O DESCRÉDITO DA MODERNIDADE: O DESMANCHE PEDAGÓGICO

3.1. Os motivos da superação da Metafísica

Por mais que o discurso pedagógico da Modernidade tenha encantado quem dele se acercasse, era um discurso *vulnerável*. Sua fraqueza residia onde se supunha estar sua maior força. O apelo ao *universal*, ao *incondicional*, à forma *autêntica* e *essencial* delatava um modo *metafísico* de pensar que estava com os dias contados. Habermas (1990b, p. 43-61) faz um inventário dos motivos que causaram o “estremecimento do modo metafísico de pensar”, culminando na “sua desvalorização final”.

A Racionalidade Metódica ou dos Procedimentos

A cada uma das três características da Metafísica (enquanto forma de pensamento) relacionadas por Habermas e apresentadas no início deste trabalho, corresponde um “motivo de inquietação” distinto que a corrói. Interessante notar que, ao usar a expressão “motivos de inquietação” ou de “estremecimento” (ibid., p. 38 e 43), Habermas permite que se visualize um *processo* relativamente longo antes da “desvalorização final” da Metafísica na era pós-Hegel. É o caso, por exemplo, da primeira característica da Metafísica relacionada por Habermas. O *pensamento de identidade*, que buscava a *unidade* do todo (o “uno”) subjacente à multiplicidade dos fenômenos, é posto em xeque já desde o século XVII pela “racionalidade metódica” das ciências da natureza e do formalismo moral do século XVIII (ibid., p. 43). A racionalidade metódica é uma razão esvaziada ou “encolhida”, pois não se refere mais aos *conteúdos* do mundo, como a racionalidade *material* da Metafísica, mas apenas aos “procedimentos” com que se manipula o mundo para resolver problemas (ibid., p. 44). O que conta como *racional* não é mais o *mundo* (em si ou concebido pelo sujeito), mas a *forma correta de lidar* com os problemas empíricos e morais. A razão torna-se *formal*, e não é mais possível, portanto, buscar a unidade na pluralidade do mundo. Na verdade, não há nada que garanta tal unidade (ibid.).

A racionalidade dos *procedimentos*, com suas implicações, assemelha-se ao que Horkheimer denominara de “razão subjetiva” (Horkheimer, 1976), também mencionada no

início deste trabalho, e que mais tarde aquele autor chamaria de “razão instrumental”⁴¹. A razão subjetiva, em contraste com a “objetiva”, é a razão que se encontra apenas no *sujeito*, e não no *mundo*. Ela é a razão calculista, inferindo, deduzindo, classificando e buscando, com isso, os melhores *meios* aos fins propostos (ibid., p. 11s). Ela não coloca nenhum *fim*, pois isto é função da razão objetiva, que ordena todas as coisas. Ela apenas calcula os meios adequados aos fins que se deseja, quaisquer que sejam. Ela é a razão “formalizada” (ibid., p. 15, nota). Ora, segundo Horkheimer, a razão subjetiva sempre esteve em conflito com os conteúdos objetivos fornecidos pela mitologia e religião, criticando-os. (Crítica, aliás, unilateral, pois a ordenação objetiva do mundo não exclui a razão subjetiva (ibid., p. 12s)). A razão subjetiva, porém, sempre substituía tais conteúdos por outros conteúdos objetivos, mais racionais (razão objetiva). Foi assim até o século XVII inclusive, com os grandes sistemas racionalistas, onde a razão objetiva predominava (ibid., p. 15 e 22). Com o advento do Iluminismo, entretanto, a razão subjetiva se insurge também contra toda forma de razão objetiva, tachando-a como ilusão (ibid., p. 15). A partir de então, toda a tentativa de ordenação racional do mundo é vista com suspeita e censura. Para Horkheimer, isto precisamente caracteriza a crise da Metafísica, com a conseqüente crise *ética*, já que a razão objetiva era a única capaz de fornecer, segundo o autor, os fins da ação humana. Vale a pena transcrever esta passagem do autor:

“Os filósofos do Iluminismo atacaram a religião em nome da razão; e afinal o que eles mataram não foi a Igreja mas a metafísica e o próprio conceito de razão objetiva, a fonte de poder de todos os seus esforços. A razão como órgão destinado a perceber a verdadeira natureza da realidade e determinar os princípios que guiam a nossa vida começou a ser considerada como obsoleta. (...). A razão se liquidou a si mesma como agente de compreensão ética, moral e religiosa” (ibid., p. 25s).

Isto daria azo, como já se percebe pela citação, a outra grande crise – a crise da razão. Disto, porém, se tratará no devido lugar.

A Razão “Situada”

A segunda característica da Metafísica apontada por Habermas, o *idealismo*, ou seja, a equiparação entre ser e pensar, que permite que se conceba a realidade (ou a razão que a constitui) com os atributos conceituais de *generalidade*, *necessidade* e *atemporalidade*, esse idealismo é posto em questão pela “irrupção da consciência histórica” das ciências histórico-

⁴¹ Como lembra Freitag (1988, p. 37 e 174), Horkheimer publicou *Eclipse da razão*, onde aparece a expressão “razão subjetiva”, em 1947, em inglês. Quando, em 1967/8, publica a versão alemã desta obra, juntamente com outros ensaios suplementares, o título já é *Sobre a crítica da razão instrumental*.

hermenêuticas do século XIX (Habermas, 1990b, p. 43). De fato, como relata Schnädelbach sobre a filosofia na Alemanha, o século XIX conseguiu emancipar-se do idealismo com a nova bandeira da “ciência histórica” (1991, p. 47). A primazia que o “histórico” recebe a partir de então será conhecida por “historicismo” (ibid., p. 49). Como este termo, porém, está sujeito a ambigüidades, convém lhe elucidar os sentidos. Schnädelbach vê nele *três* sentidos, todos presentes de modo concreto no século XIX, ainda que os dois primeiros a serem mencionados sejam “formas decadentes” do terceiro (ibid., p. 52). “Historicismo” significa, primeiramente, o que o autor chama de “positivismo prático das ciências do espírito”, ou seja, a acumulação de “fatos” históricos com pretensão de “objetividade” (ibid., p. 49s). O historiador, assim, se lança a uma busca desenfreada por material histórico, busca essa despida de qualquer critério de seleção ou de hierarquização, e com a suposta isenção de todo e qualquer juízo de valor, com a intenção de descobrir os “fatos objetivos”. Sua preocupação, portanto, não é com o grau de relevância dos fatos ou com sua aplicação prática, mas tão-somente com o estabelecimento dos fatos em si, numa atitude “contemplativa” (ibid.). Um segundo sentido de “historicismo”, que não deixa de ter relação com o primeiro – pois é a justificação teórica deste, ao mesmo tempo que recebe deste seu “poder de convicção” -, é o de *relativismo* histórico (ibid., p. 50). É a posição “filosófica” de que não há normas ou verdades absolutas. Tudo está sujeito à mudança histórica, aos critérios de cada época. Isto vale para as esferas teórica, ética e estética. Neste sentido, “o historicismo nos situa ante a alternativa de ser bárbaros com convicções ou relativistas refinados.” (ibid.). Por fim, num terceiro sentido, relacionado ao segundo, porém agora “positivo”, historicismo significa o entendimento de que todas as manifestações da vida humana são produto da *história*, ou seja, *da própria ação humana* (ibid., p. 50s). É uma posição, portanto, “culturalista”, pois nega as formas *naturalistas* de entender a vida humana e a própria história como um desenvolvimento “natural” da espécie. Por outro lado – e aqui situa a refutação ao idealismo -, tal historicismo se insurge também contra o “racionalismo a-histórico”, que sustenta que o homem e a história estão, ou devem estar, sujeitos às leis suprahistóricas da razão. Em nome desta razão invariável, detentora de leis eternas e essenciais, o racionalismo do Iluminismo se viu em posição ímpar de criticar as tradições culturais e a história humana. Quando muito, a história foi vista, segundo esta visão racionalista, como uma *exemplificação* dessas leis eternas (ibid., p. 53). Ora, o historicismo não apenas nega esta sujeição da cultura e da história às supostas leis eternas da razão, afirmando a *historicidade*, a *produção genuinamente humana* daquelas manifestações, como sustenta a própria historicidade da *razão*. Ou seja, tanto o homem

quanto a sua razão são vistos como produtos do próprio homem, o que não deixa de ser uma posição coerente com o espírito do Iluminismo:

“O maior resultado do historicismo foi afirmar a historicidade do homem e da história... (...). ...o aspecto especificamente ilustrado do historicismo reside na historização do homem, o núcleo mesmo da filosofia ilustrada. Em virtude disto, a natureza humana – antes tratada como ahistórica e anticultural – e a razão, que confere ao homem sua qualidade como tal, foram também interpretadas em chave histórica, e passaram a formar parte do próprio processo histórico. (...). A historização do homem supôs, de fato, o reduzir a razão à história” (ibid., p. 53).

Voltando a Habermas, fica, pois, evidente sua afirmação de que o historicismo solapa a noção metafísica de uma razão com atributos ideais de generalidade, necessidade e atemporalidade (1990b, p. 48ss).⁴² Em seu lugar, o historicismo de um Dilthey, por exemplo⁴³, faz emergir a consciência de uma “razão *situada*”, produzida na história e contextualizada. O papel atribuído ao sujeito transcendental kantiano, fornecendo as condições *a priori* e *necessárias* do conhecimento e do agir, é substituído pela tradição, pela experiência estética e pela “existência histórica, social e corporal do indivíduo” (ibid., p. 50). “Assim entra em campo uma destranscendentalização dos conceitos tradicionais fundamentais” (ibid., p. 43). Isto fica transparente numa importante passagem de J. G. Droysen, expoente da Escola Histórica do século XIX: “Ética e história estão inter-relacionadas. A história revela a gênese dos ‘postulados da razão pura’, que a própria ‘razão pura’ não soube descobrir” (apud Schnädelbach, op. cit., p. 55).

A crítica ao paradigma da consciência e a virada lingüística

Antes de abordar a superação da terceira característica da Metafísica – o conceito forte de teoria -, Habermas se detém em outro importantíssimo acontecimento filosófico, que “preparou o caminho ao pensamento pós-metafísico” – trata-se da crítica ao paradigma da

⁴² Como bem lembra Habermas (1990b, p. 48s), o historicismo não é o único que faz a crítica a esse idealismo metafísico. Os discípulos de Hegel (Feuerbach, Marx, Kierkegaard) também criticam no próprio mestre a preponderância “secreta” do geral, do atemporal e do necessário, contrapondo, cada qual à sua maneira, “a finitude do espírito ao pensamento totalizador” (ibid.). Entretanto, todos eles caem “no nível de um pensamento inconfessadamente pré-crítico”, que permite a crítica radical da razão feita por Nietzsche. Por isso, Habermas pensa que a noção de uma “razão *situada*” vai encontrar um caminho mais apropriado no historicismo das ciências histórico-hermenêuticas (ibid.).

⁴³ Wilhelm Dilthey (1833-1911) é um dos grandes expoentes do historicismo alemão do século XIX. É dele a conhecida expressão “Crítica da razão histórica”, que aparece como subtítulo de sua importante obra *Introdução às ciências do espírito* (cf. Schnädelbach, op. cit., p. 67ss). A própria expressão “ciências do espírito” (*Geisteswissenschaften*), conquanto não criada por ele, foi popularizada a partir dele. Outros expoentes do

consciência, com a subsequente “virada lingüística” (Habermas, 1990b, p. 53ss). Ora, os problemas com o paradigma da consciência são vários e irremediáveis, a ponto de Habermas advertir, em outro lugar: “O paradigma da filosofia da consciência encontra-se esgotado.” (1990a, p. 277). Basicamente, o problema está na *atitude objetivante* de um paradigma “que comprime tudo nas relações sujeito-objeto” (Idem, 1990b, p. 43). De fato, trata-se de um modelo filosófico que concebe um sujeito *solitário* lidando com representações em sua consciência, vale dizer, lidando com *objetos* representacionais. A atitude que um tal sujeito mantém com tudo e todos, portanto, é a atitude que se mantém com *coisas*. Mais que isto – a própria atitude *consigo mesmo*, na medida em que exerce a autoconsciência, ou seja, “que se debruça sobre si como sobre um objeto”, também é objetivante (Idem, 1990a, p. 29).

As críticas, pois, a uma tal objetivação não tardariam. Habermas chama a atenção como, desde Fichte, a autoconsciência passa a ser problematizada pela questão de que o sujeito não consegue apreender sua própria espontaneidade ao se voltar a si mesmo como a um objeto. A espontaneidade da consciência foge a uma tal objetivação (1990b, p. 53s e 194). Além disto, críticas de vários lados aparecem contra uma “reificação” ou “coisificação” das relações humanas e da própria consciência. É clássica, neste sentido, a obra marxista de Georg Lukács, *História e Consciência de Classe*, de modo especial o capítulo sobre a Reificação.⁴⁴ Influenciado por tal noção, Max Horkheimer fará também sua crítica, com o conceito de “razão instrumental”, já referido acima. No entanto, a crítica à reificação se torna mais aguda quando Horkheimer se junta a T. W. Adorno, em *Dialética do Esclarecimento* - obra publicada em 1947, no mesmo ano de *Eclipse da Razão* -, para denunciar o caráter reificante, não apenas da sociedade capitalista, como pretendia Lukács, mas de toda a racionalidade ocidental (Adorno e Horkheimer, 1985).⁴⁵ Entretanto, o que eles estavam na verdade fazendo – diagnostica Habermas (1987, v. 1, p. 465ss; e 1990a, p. 109ss) -, não era mostrar o caráter reificante da *razão*, no sentido *rico* que lhe dará Habermas⁴⁶, mas revelar a falência de um paradigma – o da consciência -, do qual Adorno e Horkheimer, aliás, não conseguiam se desvencilhar. É com esse diagnóstico habermasiano que se deve entender as contundentes

historicismo alemão desta época são F. Schlegel, Jacob Burckhardt e J. G. Droysen, entre outros (ibid., p. 51, 56 e 69)

⁴⁴ *História e consciência de classe*, obra publicada em 1923, é um marco na história do marxismo, para não dizer de toda a filosofia do século XX (cf. Schnädelbach, op. cit., p. 11). Ela marca a recepção das teorias de Max Weber no marxismo ocidental, de modo especial a teoria weberiana da “racionalização” moderna (cf. Habermas, 1987, v. 1, p. 433ss). No capítulo “Reificação e a consciência do proletariado”, Lukács (1989, p. 97ss) denuncia como a “essência da estrutura mercantil”, na sociedade capitalista, penetra as relações sociais e as vivências subjetivas, fazendo-as tomar “o caráter de uma coisa”. Quanto ao termo “Reificação”, vem do latim *res* (“coisa”), e traduz o alemão *Verdinglichung*.

⁴⁵ Sobre a crítica à racionalidade ocidental, ver mais adiante na p. 55ss.

críticas à reificação efetuadas pelos dois autores frankfurtianos. Assim, quando os autores denunciam a conversão da “natureza em mera objetividade” com o fim de ser manipulada e dominada (Adorno e Horkheimer, 1985, p. 24); quando esclarecem que com a matematização da natureza “o pensar reifica-se num processo automático e autônomo, emulando a máquina que ele próprio produz para que ela possa finalmente substituí-lo” (ibid., p. 37); quando lastimam que “o industrialismo coisifica as almas” (ibid., p. 40) e que o sujeito se coisificou no processo técnico (ibid., p. 41); quando, enfim, advertem que o pensamento abandonado “em sua figura coisificada como matemática, máquina, organização, se vinga dos homens dele esquecidos” (ibid., p. 51), o que fazem é expor a monstruosidade do modelo sujeito-objeto. Os próprios autores reconhecem que a “distância do sujeito com relação ao objeto... está fundada na distância em relação à coisa, que o senhor conquista através do dominado” (ibid., p. 27s). Mais adiante, eles dirão sobre o pensamento representacional: “...a representação é só um instrumento. Pensando, os homens distanciam-se da natureza a fim de torná-la presente de modo a ser dominada. Semelhante à coisa, à ferramenta material... o conceito é a ferramenta ideal que se encaixa nas coisas pelo lado por onde se pode pegá-las” (ibid., p. 49s).

A barbárie nazista duas décadas depois oferece uma boa oportunidade para Adorno discutir a objetivação novamente. Em uma palestra de rádio transmitida em 1965, intitulada *Educação após Auschwitz*, Adorno comenta sobre o “caráter manipulador” das pessoas que tratam a si mesmas como um “material” e depois fazem o mesmo com os outros, considerando-os como “massa amorfa” (1995, p. 129s). São pessoas com uma “consciência coisificada” – fazem de si mesmas e dos outros uma *coisa*. Como tais, têm uma “incapacidade total de levar a cabo experiências humanas diretas” (ibid.). Por isso, “fetichizam” a técnica, isto é, consideram-na um fim em si mesma, esquecendo que deve ser apenas um meio para os fins da dignidade humana (ibid., p. 132s). São essas pessoas que projetam como um trem chega mais rápido a um lugar como Auschwitz, ignorando os fins da ida para lá.

Todas essas críticas ao pensamento reificante, porém, não conseguem sair daquilo contra o que criticam. Falta-lhes reconhecer um outro paradigma filosófico que não o da consciência, afirma Habermas (1987, v. 1, p. 493ss). Isto se torna possível com a passagem ao *paradigma da linguagem*, levada a efeito a partir de G. Frege e C. S. Peirce, em finais do século XIX.⁴⁷ É quando se dá a chamada “guinada lingüística” (Idem, 1990b, p. 54s). O

⁴⁶ A racionalidade em Habermas será mostrada em outro capítulo.

⁴⁷ Sobre o importante papel de Frege (1848-1925) nesta passagem ao paradigma da linguagem, comenta Santos no Ensaio Introdutório ao *Tractatus* de Wittgenstein: “...um dos períodos mais férteis da história da reflexão

decisivo nesta guinada foi a linguagem deixar de ser vista numa função meramente auxiliar e secundária, quer se subordinando às coisas, quer ao pensamento. Por um lado, era subordinada às *coisas* porque vista apenas como fazendo *referência* aos objetos, tal como um *nome* o faz. Por outro, era subordinada ao *pensamento* porque vista como simples instrumento de comunicação de pensamentos independentes dela (ibid.). Ora, com a virada lingüística, a linguagem ganha um novo *status*, passando a primeiro plano. Ela é analisada por seu *próprio valor*, e não porque faça referência ou nomeie alguma realidade independente ou porque comunique pensamentos igualmente independentes dela. Pelo contrário, a linguagem é agora compreendida “transcendentalmente”, diz Habermas (ibid., p. 55). Ou seja, o próprio pensamento e o conhecimento da realidade são *condicionados* por ela.⁴⁸ Como diz Santos, ao comentar o *Tractatus* de Wittgenstein, obra clássica da guinada lingüística:

“Pode-se pensar que o mundo seja isso ou aquilo, mas o espaço de manobra do pensamento é limitado pelas fronteiras da sintaxe lógica da linguagem. Essas fronteiras são as mesmas, são demarcadas pela forma essencial comum ao espaço lógico e à sintaxe lógica. Os limites da linguagem (e, portanto, do pensamento) são os limites do mundo, os limites do mundo são os limites da linguagem.” (1994, p. 103).

Ora, as “vantagens metódicas” do paradigma lingüístico são grandes, em comparação com o paradigma da consciência, comemora Habermas (1990b, p.55). Com efeito, enquanto o paradigma da consciência focaliza algo de difícil reconhecimento intersubjetivo - afinal, o “acesso às realidades da consciência é inevitavelmente introspectivo” -, o novo paradigma focaliza a linguagem, que é *acessível publicamente* (ibid.). Os perigos que havia de se cair num mero subjetivismo, portanto, são desfeitos, pois não se analisam mais representações mentais, vivências subjetivas, etc., mas unicamente os pensamentos *contidos nas sentenças* lógicas, matemáticas e gramaticais, sem procurar remontá-los à consciência.

As vantagens só não foram maiores, inicialmente, porque a virada lingüística foi limitada em seus primórdios à análise *semântica* e à *semiótica*, lamenta Habermas (ibid., p. 55 e 57). A análise *semântica* é basicamente “uma análise das formas da proposição, principalmente das formas de proposição assertórica”, isto é, proposições que expressam

lógica sobre a natureza da proposição... se iniciou com a publicação, em 1879, do primeiro livro de Frege, a *Conceitografia*.” (1994, p. 18).

⁴⁸ Os chamados “estudos culturais” e “análise de discurso”, em voga atualmente, também se valem desta importante virada lingüística, explorando suas conseqüências até o fim. Stuart Hall (1997, p. 27), por exemplo, ligado aos estudos culturais, comenta sobre a “revolução de atitude em relação à linguagem”, citando outro autor: “[A] linguagem passou a ter um papel mais importante. Teóricos de diversos campos... têm declarado que a linguagem *constitui* os fatos e não apenas os relata” (du Gay apud Hall, op. cit., p. 28; itálicos nossos). Sobre a chamada “análise de discurso”, ver nota 54 deste trabalho.

“estados de coisas” ou “fatos” no mundo. Para a semântica, a validade de uma proposição é vista apenas na relação que há entre linguagem e mundo; esta é a dimensão que lhe interessa (ibid., p. 55 e 77s). Já a *semiótica* se limita à análise da relação entre os termos lingüísticos (os signos) entre si, abstraindo de sua relação com o mundo. O que lhe interessa são os sistemas de regras gramaticais. Ela eleva esses sistemas a um *status* transcendental (ibid., p. 57). Tanto num caso como no outro, a nova ênfase dada à linguagem ignora o *uso da linguagem entre os falantes*, ou seja, a “pragmática da linguagem”. É a pragmática da linguagem que leva em conta os *contextos* de fala, as *pretensões* dos falantes, o modo como tentam chegar a um *acordo comunicativo*, etc. Ignorar isto é “podar” a linguagem de uma dimensão que lhe é riquíssima. Por isso, a guinada lingüística necessita se completar propriamente com uma “guinada pragmática”, o que acontece a partir do segundo Wittgenstein⁴⁹ e Austin (ibid., p. 55s). Sobre isso, porém, se deterá em outro capítulo.

O ponto que se deve destacar de toda essa exposição é que, com as críticas ao paradigma da consciência e a subsequente passagem ao paradigma da linguagem, quem perde é a Metafísica. Desde Descartes que a Metafísica havia encontrado um lugar propício de florescimento no mundo das representações mentais. O novo enfoque lingüístico desaloja a Metafísica de seu *locus* moderno e torna difícil qualquer guarida para ela.

A precedência da prática frente à teoria

O golpe de misericórdia para a Metafísica, o seu último “estremecimento” foi a queda do “clássico primado da teoria frente à práxis”, o *conceito forte de teoria* (ibid., p. 43). Contribuições diversas – Habermas nomeia o pragmatismo (Peirce, Quine), a hermenêutica (Dilthey, Gadamer), a sociologia do saber (Scheler), a análise do mundo da vida (Husserl), a antropologia do conhecimento (Merleau-Ponty, Apel) e a epistemologia “pós-empirista” (Kuhn) - levaram à consciência de que as realizações teóricas “têm raízes na prática das relações pré-científicas que mantemos com coisas e pessoas” (ibid., p. 58s). Ou seja, longe de resultar de uma atitude “desinteressada” e “contemplativa”, imune à prática “espúria” do cotidiano, a teoria está *comprometidamente* inserida no cotidiano da ação e da fala,

⁴⁹ Costuma-se usar as expressões “primeiro Wittgenstein” e “segundo Wittgenstein” para se referir a dois momentos distintos do pensamento deste autor. O primeiro momento é o do *Tractatus*, publicado em 1921, onde Wittgenstein está interessado apenas na *semântica* formal, ou seja, no significado das proposições e sua relação lógica com o mundo. O segundo momento é marcado sobretudo pelas *Investigações Filosóficas*, obra publicada após sua morte (1951), onde Wittgenstein dá uma reviravolta para a *pragmática* da linguagem, isto é, para o *uso* que a linguagem tem em seus diferentes contextos. É dessa segunda fase que emerge a noção de “jogos de linguagem” (cf. Oliveira, 1989).

dependendo profundamente dele. Por isso, há “nexos internos entre gênese e validade” (ibid.), isto é, entre o contexto de surgimento de uma teoria e sua aceitabilidade como “verdadeira”.

O físico e filósofo da ciência Thomas S. Kuhn, autor do clássico *A estrutura das revoluções científicas*, de 1962, deixa isto claro, ao comentar, três décadas depois, sobre as conclusões que ele e toda uma geração de filósofos da ciência chegaram, ao estudarem *historicamente* o modo como os *atos* e as *explicações teóricas* eram estabelecidos na ciência moderna. Em primeiro lugar, seus estudos revelavam que os resultados dos *indivíduos* que faziam ciência freqüentemente não coincidiam - mesmo partindo das mesmas observações e experimentações -, porque tais indivíduos eram condicionados por “fatores pessoais”, entre os quais a própria “história pessoal”, e por “interesses” como “recompensas e penalidades, quer financeiras quer em forma de prestígio”. “Estes e outros interesses individuais podiam todos ser observados em operação no registro histórico, e eles não pareciam ser elimináveis” (1992, p. 7; tradução nossa). Não apenas no plano *individual*, mas também no *coletivo*, quando se estabeleciam os consensos em torno dos “atos” e das teorias, entrava em jogo toda uma “negociação” – termo que Kuhn atribui aos “sociólogos da ciência”, que seguiram à sua geração –, negociação essa que envolvia interesses, autoridade e poder (ibid., p. 7s). Embora o próprio Kuhn, trinta anos depois da publicação de sua obra magna, reconheça os exageros de quem defenda que a ciência seja *apenas negociação*, neste sentido *político* da palavra, ele diz: “Interesses, política, poder e autoridade indubitavelmente desempenham, sim, um papel significativo na vida científica e no seu desenvolvimento” (ibid., p. 8).

Ora, se isto é assim, se a teoria está inserida de um modo profundamente dependente e indissociável na prática das relações pessoais, prática essa que envolve interesses, negociação, etc., então o acesso “extraordinário” à “verdade”, que a Metafísica prometia, não tem nada de extraordinário. A teoria é tão “mundana” quanto os interesses humanos no meio dos quais ela nasce. Ocorre, portanto, uma “deflação do extraordinário”, nas palavras de Habermas (1990b, p. 58 e 61). Cai definitivamente o modo metafísico de pensar.

Habermas não lamenta esta queda da Metafísica. Ele a comemora. Entretanto, lamenta que os acontecimentos que provocaram a queda da Metafísica – como o da precedência da prática frente à teoria, por exemplo - tenham sido interpretados por outros como uma negação da *razão* e de toda e qualquer pretensão de validade que ela prescreve:

“É verdade que este tipo de idéias transforma-se numa fonte de inquietações para a filosofia; as formas modernas de ceticismo alimentam-se preferentemente desta fonte. A filosofia não dispõe mais de critérios de validade próprios e diferentes, capazes de ficar

incólumes à idéia da precedência da prática frente à teoria... Impõe-se, deste modo e reiteradamente, conseqüências que questionam a pretensão universalista de uma razão situada. Hoje reina em muitos domínios um contextualismo que restringe todas as pretensões de verdade à dimensão de jogos de linguagem locais e a regras do discurso que se impuseram faticamente, que equipara todos os *standards* de racionalidade a hábitos, a convenções válidas no momento.” (ibid., p. 59).

Entra em jogo a crítica pós-moderna da razão.

3.2. A crítica da razão ou o descrédito da modernidade

Seria impossível tratar de modo completo a “pós-modernidade” e sua crítica da razão. Este trabalho não tem esta pretensão. Entretanto, para se poder apreciar devidamente toda a “penúria” que sobreveio ao Discurso Pedagógico da Modernidade, bem como toda a *riqueza* que a proposta habermasiana apresenta para tal discurso – esta é a hipótese deste trabalho –, convém traçar os contornos da crítica pós-moderna à razão. Para isto, se tomará como modelo a crítica à razão efetuada por Horkheimer e Adorno em *Dialética do Esclarecimento*, embora esses autores não sejam propriamente classificados como “pós-modernos” – a posição deles é ambígua!⁵⁰ Sua crítica, entretanto, compartilha das mesmas características básicas encontradas nos seus colegas pós-modernos, como se verá, além de ter a importância, especialmente para este trabalho, de haver influenciado profundamente Habermas, em sua formação e seu trabalho intelectual (cf. Freitag, 1988, p.26ss).

Ao se tratar do primeiro “estremecimento” da Metafísica, pela “racionalidade metódica”, expôs-se como Horkheimer interpretou tal acontecimento em termos de a razão *subjéctiva* ter “atacado” e “liquidado” a razão *objectiva*.⁵¹ Naquela ocasião, fez-se alusão a uma *crítica da razão* que Horkheimer estaria promovendo, o que não tinha ficado explicitado, pois o objetivo naquele momento era simplesmente relatar como uma razão fora anulada por outra. O objetivo de Horkheimer, entretanto, não era somente o de *descrever* o ataque da razão subjéctiva ou instrumental à razão objectiva. Seu objetivo era o de *criticar* essa mesma razão

⁵⁰ A ambigüidade de Horkheimer e Adorno quanto à Modernidade está patente no Prefácio de *Dialética do Esclarecimento* (Adorno e Horkheimer, 1985). Ao mesmo tempo que irão implacavelmente demonstrar a “autodestruição do esclarecimento” e seu “germe para a regressão”, os autores alimentam “dúvida nenhuma... de que a liberdade na sociedade é inseparável do pensamento esclarecedor.” (ibid., p. 13). Na verdade, Horkheimer e Adorno parecem ser mais “paradoxais” do que propriamente “ambíguos”. Afinal, após demonstrar, *sem ambigüidades*, a ilusão do Esclarecimento, *paradoxalmente* esperam, com sua crítica, contribuir para o Esclarecimento!

⁵¹ Ver p. 46s deste trabalho.

subjetiva pelo seu domínio despótico. Para Horkheimer, o que os filósofos iluministas fizeram “em nome da razão” não foi somente destruir, lamentavelmente, qualquer possibilidade da ética ou moral e, portanto, do estabelecimento de *fins* racionais à vida humana. O que fizeram foi induzir, com sucesso, a um *suicídio* da razão, já que a razão se volta contra si mesma, “matando” a “fonte de poder” dos próprios iluministas – como já citado. Não é por menos que o título de sua obra era *Eclipse da razão*.

Surpreende, no entanto, quando Horkheimer, a princípio criticando a razão instrumental setecentista, *estende* sua crítica a *todo o Iluminismo* e a *toda história da razão ocidental*, como se a razão ocidental como um todo estivesse destinada, desde “seus primórdios”, a se auto-aniquilar: “Podemos dizer que a história da razão ou do iluminismo, desde os seus primórdios na Grécia até os dias atuais, conduziu a um estado de coisas em que até mesmo a palavra razão é suspeita de conotar alguma entidade mitológica.” (Horkheimer, 1976, p. 25s). A crítica, portanto, parece que deixa de ser uma crítica meramente à razão *instrumental* e passa a ser uma crítica à razão *enquanto tal*. Ou, o que dá no mesmo, a crítica é ainda contra a razão instrumental, mas esta é, curiosamente, *identificada* com a razão *enquanto tal*. Esta segunda interpretação fica patente quando se volta ao livro que Horkheimer escreve juntamente com Adorno, publicado no mesmo ano de *Eclipse da Razão*.

Este trabalho já fez referência à *Dialética do Esclarecimento* e de como os autores criticavam, na obra, o fenômeno da *reificação* da consciência.⁵² Fez-se uma menção, ainda que rápida, ao fato dos autores atribuírem o fenômeno da reificação à própria racionalidade ocidental. É chegada a hora de se entender por que a racionalidade ocidental, ou o Iluminismo (no sentido lato que lhe dão os autores), ou, simplesmente, a “razão” são identificados com a razão instrumental e responsabilizados pela reificação dos sujeitos.

Na obra mencionada, Adorno e Horkheimer (1985) trabalham com uma noção de Iluminismo ou Esclarecimento que não é delimitada a uma *época*. Sua noção de Esclarecimento é mais ampla, e tem a ver com um *programa* geral desencadeado por uma *atitude* do homem – daí poderem os autores remontar o Esclarecimento aos antigos filósofos gregos e até mesmo a tempos mais primitivos, como se verá. Eles explicam nas primeiras linhas do livro: “No sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores.” (ibid., p. 19). Livrar-se do medo e tornar-se senhor! – esta é a *atitude* básica que impulsiona o Esclarecimento, segundo os autores. Isto coloca, já de início, o fato de o

Esclarecimento estar relacionado com *dominação*. Os autores explicitarão mais adiante: “A essência do esclarecimento é a alternativa que torna inevitável a dominação. Os homens sempre tiveram de escolher entre submeter-se à natureza ou submeter a natureza ao eu” (ibid., p. 43). Ora, de que modo pode o homem se livrar do medo e ser senhor da natureza? O Esclarecimento respondia a essa questão oferecendo um “*programa*” de “desencantamento do mundo”, isto é, um programa cuja “meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber” (ibid., p. 19). Assim, só trocando a “*superstição*” dos mitos pelo *conhecimento* da natureza seria possível ser senhor sobre a natureza – “Poder e conhecimento são sinônimos”, não é esta a lição de F. Bacon? (ibid., p. 20). Claro, não interessa a alguém como Bacon o conhecimento pelo “prazer” do conhecimento; só o conhecimento que se traduz em *técnica* é o que importa. Afinal, “o que os homens querem aprender da natureza é como empregá-la para dominar completamente a ela e aos homens. Nada mais importa.” (ibid.). Como passar, porém, da superstição dos mitos para o saber? Em outras palavras, como “desmitologizar” o mundo para então poder conhecê-lo e dominá-lo? Destruindo o “animismo” (ibid., p. 20). O animismo, como o próprio nome o indica, atribui “alma” à natureza, ele “anima” o “inanimado”. Desmitologizar a natureza é o caminho inverso: “...o trajeto da desmitologização e do esclarecimento... identifica o animado ao inanimado, assim como o mito identifica o inanimado ao animado” (ibid., p. 29). Nesse trajeto implacável do esclarecimento, portanto, nenhum vestígio de animismo pode permanecer, nem mesmo os conceitos metafísicos, pois mascaram antigas potências míticas, segundo crê o esclarecimento. A “autoridade dos universais” é resquício do “medo pelos demônios” (ibid., p. 21).

Entretanto, algo interessante é notado por Adorno e Horkheimer. Os mitos homéricos já eram uma forma de destruição do animismo. Eles haviam substituído o animismo primitivo por deuses celestes que apenas “significavam” os elementos terrestres, e não mais se “identificavam” com eles (ibid., p. 23). As próprias práticas animistas de conjuração foram substituídas por “sacrifícios bem dosados”, o que já revela o manuseio com o inanimado. Isto abre a porta, inclusive, para se entender os elementos terrestres com a noção do *logos* da filosofia metafísica, que já é um novo estágio na destruição do animismo (ibid.). O que é isso tudo se não *esclarecimento*? De fato, como declaram os autores, “os mitos que caem vítimas do esclarecimento já eram o produto do próprio esclarecimento.” (ibid.). O esclarecimento já estava em operação na antiga mitologia grega, começando um processo do qual o Iluminismo

⁵² Ver p. 50 deste trabalho.

setecentista é apenas um dos pontos culminantes. “A própria mitologia desfêcha o processo sem fim do esclarecimento” (ibid., p. 26). Eis, portanto, a primeira tese de Adorno e Horkheimer, exposta já no prefácio - “O mito já é esclarecimento” (ibid., p. 15).

Às observações interessantes recém expostas, somam-se outras observações *impressionantes*, como se verá. Se o programa do Esclarecimento é destruir o animismo, isto é, tornar o animado em *inanimado*, significa que o esclarecimento deve passar a ver o mundo como uma soma de *coisas*, como uma totalidade de *objetos* passíveis de manipulação. Tudo precisa ser objetivado. “O mito converte-se em esclarecimento, e a natureza em mera objetividade” (ibid., p. 24). Com a objetivação de tudo, perdem-se as *qualidades*; tudo é *igualado* na condição de *coisa*, onde apenas o *quantificável* permanece. “Para o esclarecimento, aquilo que não se reduz a números e, por fim, ao uno, passa a ser ilusão: o positivismo moderno remete-o para a literatura. (...). O que se continua a exigir insistentemente é a destruição dos deuses e das qualidades.” (ibid., p. 23). Daí a “matematização” da natureza, daí a exigência de que tudo seja “calculável”, que tudo esteja sob as “fórmulas” das “leis naturais”; daí a onipresença da técnica, das máquinas, do industrialismo – são os fenômenos da objetivação e da quantificação de tudo (ibid., p. 26, 37, 40). Nada escapa à objetivação e à quantificação, nem mesmo o pensamento. O pensamento é confundido com a matemática e “reifica-se, emulando a máquina” (ibid., p. 37). O pensamento passa a ser visto como um “instrumento” a serviço da manipulação de objetos, seguindo estritamente as regras da quantificação (ibid.). (A razão do Esclarecimento é, pois, uma razão instrumental, além de objetivante!). Com o pensamento, as relações pessoais e sociais acabam também sendo engolfadas na objetivação, e passam a ser analisadas “objetivamente” como “fatos brutos” (ibid., p. 40).

O mais impressionante disto tudo – destacam os autores - é que, ao objetivar tudo, o homem acaba sendo *dominado* por esse próprio processo! Os elementos objetivados passam a ter um tal controle sobre a vida do homem, que ganham o poder dominador do *mito*! O homem tentou se emancipar da natureza objetivando-a, mas o que conseguiu foi ser dominado por essa natureza objetivada, com suas “leis naturais”, que nada diferem da “repetição” mitológica a que o homem estava submetido: “...quanto mais se desvanece a ilusão mágica, tanto mais inexoravelmente a repetição, sob o título da submissão à lei, prende o homem naquele ciclo que, objetualizado sob a forma da lei natural, parecia garanti-lo como um sujeito livre.” (ibid., p. 26). As próprias relações sociais, objetivadas como “fatos”, foram “enfeitiçadas” com um *status* de imutabilidade e inquestionabilidade, por mais opressoras que

sejam para o homem: “Sob o título dos fatos brutos, a injustiça social da qual esses provêm é sacramentada hoje em dia como algo eternamente intangível e isso com a mesma segurança com que o curandeiro se fazia sacrossanto sob a proteção de seus deuses.” (ibid., p. 40). A constatação estarrecedora dos autores, portanto, é de que “o esclarecimento fica cada vez mais enredado, a cada passo que dá, na mitologia” (ibid., p. 26). Esta constatação acaba assumindo o caráter de uma tese, que, junto com a primeira, fica assim: “o mito já é esclarecimento e o esclarecimento acaba por reverter à mitologia.” (ibid., p. 15).

Ora, chega-se, enfim, ao ponto de partida – a crítica à racionalidade ocidental. Fica patente, pelo exposto, como Horkheimer e Adorno fazem uma crítica mordaz à razão, o que inclui, não somente a razão iluminista da Modernidade, mas toda a razão desde os antigos gregos. A razão “esclarecedora”, longe de *emancipar* o homem, como sonhava Kant, *domina-o* e até mesmo o *destrói*: “Mas a terra totalmente esclarecida [!] resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal” – verificam os autores, com as barbáries da segunda grande guerra diante de si (ibid., p. 19).

Horkheimer e Adorno não estão sozinhos nesta crítica à razão. As características básicas desta crítica – que serão logo destacadas - os aproximam tanto de quem veio antes e lhes inspirou – F. Nietzsche - quanto daqueles que, relativamente na mesma época e depois, acabaram por se “despedir” definitivamente da modernidade - Heidegger, Bataille, Foucault, Derrida (cf. Habermas, 1990a). Este trabalho, entretanto, não se deterá em Nietzsche, nem em seus seguidores pós-modernos – seria demais! O que se fará, pedindo a ajuda de Habermas e K.-O. Apel, é traçar sucintamente o que parece haver de *comum* em suas críticas à razão. A crítica levada a efeito por Horkheimer e Adorno, portanto, poderá ser vista como mais um *exemplo* ou *instância* ou, ainda, *variação* da mesma crítica à razão.

Duas parecem ser as características básicas da crítica à razão levada a efeito por esses arautos da pós-modernidade. Em primeiro lugar, todos eles levam a cabo uma crítica *total* da razão, não sendo, portanto, uma mera auto-crítica da razão à maneira de um Kant (cf. Apel, 1989, p. 67s). Ou seja, não é uma crítica que a razão aplique a si mesma para depurar-se de algum excesso que não lhe convenha, *preservando*, todavia, um elemento da razão que continua explicitamente a exigir validade. Se fosse este o caso, estariam realizando uma tarefa que, “desde a *Crítica da Razão Pura*, de Kant, ...é reconhecida como reivindicação legítima e até como tarefa permanente da filosofia.” (ibid.). Não. A crítica desses pensadores é *total*, isto é, busca atacar, desde as suas raízes, a própria noção de razão, sendo, portanto, “radical”.

Pode-se ver isto na crítica dos autores frankfurtianos exposta acima. Assim, a idéia de uma razão com exigência de validade intersubjetiva é sistematicamente rejeitada, o que, aliás, não deixa de ser uma tarefa paradoxal: “Horkheimer e Adorno encontram-se no mesmo apuro de Nietzsche: ...desejando *prosseguir a crítica*, são obrigados, para explicar a corrupção de *todos* os padrões racionais, a preservar *um* de entre eles como intacto.” (Habermas, 1990a, p. 126; itálicos do autor). Tais críticos, por isso, pretendem falar em nome do “outro da razão” – algum elemento “recalcado” pela razão, seja o “ser” ou a “soberania”⁵³, como em Heidegger e Bataille (ibid., p. 106) -, ou em nome da própria crítica tornada “autônoma”, como Habermas vê paradoxalmente em Adorno e Horkheimer (ibid., p.117).

Em segundo lugar, fazendo referência ao *conteúdo*, a crítica dos que querem dar adeus à razão ou à Modernidade, de um modo geral, vê nas *pretensões de validade* da razão nada mais do que uma *pretensão de poder* (cf. Apel, op. cit., p. 68). A razão seria culpada de esconder, sob o véu de uma “vontade de verdade”, de uma exigência de *validade intersubjetiva*, a “vontade de *potência*”, de que Nietzsche já falava:

“Neste sentido, as teses da crítica total da razão do pós-modernismo são, em sua essência, manifestamente inspiradas em Nietzsche; e não parecem ser nada mais que variantes daquela mesma auto-supressão genealógica da exigência de validade da razão argumentativa, auto-supressão que já em Nietzsche surgia por meio da redução total da *vontade de verdade* e da *exigência de validade intersubjetiva da razão à vontade de potência*.” (ibid.; itálicos do autor).

Esta redução da *validade ao poder* pode ser vista claramente na crítica de Horkheimer e Adorno, acima, ao explicar o Esclarecimento em termos da “alternativa” inescapável de *dominar para não ser dominado*. Como dirá Habermas a propósito dos autores da *Dialética do Esclarecimento*, “em tudo só percebem um amalgamar de razão e dominação, poder e validade” (Habermas, 1990a, p. 121). Como Apel, Habermas também vê nesta “redução” ou neste “amalgamar” uma característica geral da crítica total à razão efetuada pela pós-modernidade que ele chama de “anarquista”. Diferentemente dos pós-modernos “neo-conservadores”, para quem “as premissas do iluminismo estão mortas, apenas se mantêm em vigor as suas conseqüências”, a saber, a “modernização social”, os pós-modernos “anarquistas” se despedem da modernidade “no seu todo”, tanto da “modernidade cultural”

⁵³ Sobre outras formas que o “outro da razão” pode assumir, Habermas cita uma passagem dos irmãos Böhme em *O outro da razão*: “O outro da razão é a natureza, o corpo humano, a fantasia, o desejo, os sentimentos, ou melhor, é tudo isto enquanto a razão não se puder apropriar das coisas” (apud Habermas, 1990a, p. 285).

quanto das formas sociais que esta assumiu (ibid., p. 15s). Para estes, portanto, é especialmente importante “desmascarar” a razão “como subjetividade subjugante e, ao mesmo tempo, subjugada ela própria, como vontade de apoderamento instrumental” (ibid.).

3.3. O Desmanche e a Confusão na tribuna pedagógica

Evidentemente, a superação da Metafísica e o descrédito da Modernidade não poderiam passar despercebidos pelo discurso pedagógico. Dois breves exemplos abaixo mostrarão como tais eventos desnortearam a Educação quanto ao *sentido* de sua própria existência, trazendo incerteza sobre seus *propósitos*. Daqui para frente, não haverá mais *um* mega-discurso pedagógico, com vários temas, lutando contra a “menoridade”, a falta ou o mal uso da liberdade, contra a não-realização da “natureza humana”, a ausência de uma vontade boa e “infalível”, etc., mas *vários discursos* pedagógicos que lutarão *entre si*, disputando a oportunidade de darem *sentido* à Educação. (Um fenômeno digno de agradar os “analistas de discurso”!⁵⁴). Não haverá mais simples *variações* sobre os *mesmos* temas, mas temas desencontrados, desafinados, concorrentes. Posturas as mais diversas e divergentes variarão desde uma volta nostálgica aos temas metafísicos da educação (cf. Bloom, 1989)⁵⁵, passando por uma tentativa paradoxal de salvar uma formação que é *necessariamente* contraditória,

⁵⁴ Para os teóricos da “análise de discurso”, dado que o essencialismo está superado, o *significado* das coisas provém de *práticas sociais* (lingüísticas ou extra-lingüísticas) produtoras de significado – os “discursos”. Segundo eles, há *inúmeros* discursos na sociedade “disputando” entre si a “hegemonia” pela significação das coisas, numa verdadeira guerra discursiva (cf. Pinto, 1989, p. 15-65). Foucault, em *A ordem do discurso*, fala dos “procedimentos de controle e delimitação do discurso” presentes na sociedade, destinados a controlar o “poder”, as “aparições” e os “sujeitos” que podem falar os respectivos discursos (Foucault, 1999). Além do excelente texto de Célio Pinto, ver também Brandão (1998) para um estudo mais histórico da análise de discurso.

⁵⁵ O livro de Allan Bloom, *The closing of the American mind*, de 1987, traduzido para o português como *O declínio da cultura ocidental* (Bloom, 1989), lamenta o *relativismo cultural* predominante atualmente, principalmente entre os universitários, onde tal relativismo assumiu a forma de um “postulado moral”, não sendo nem fruto de uma investigação teórica (ibid., p. 29). Bloom defende o (antigo!) ideal de que “existe uma natureza humana” que deve ser “realizada” no aluno, combatendo com isto as “deformações” culturais: “Nenhum professor de verdade duvidará de que sua missão consiste em auxiliar seu pupilo a completar a natureza humana, contra todas as forças deformadoras das convenções e dos preconceitos.” (ibid., p. 22). Apoiando-se em Platão, principalmente em seu *mito da caverna*, Bloom distingue a natureza (essência) das coisas, por um lado, e as convenções ou cultura da sociedade, por outro. O único modo de sair da “caverna” da cultura, onde predomina o preconceito e o etnocentrismo, é ter na “natureza” a norma suprema de avaliação (ibid., p. 46). Daí a importância maior da Filosofia em relação a matérias como História e Antropologia. Ora, uma tal concepção teórica e pedagógica será fortemente criticada por autores historicistas como Rorty, que diz ser impossível sair da “caverna” da cultura, porque a história e a cultura são tudo o que há! Não há verdades supra-históricas a que a mente e a linguagem devessem corresponder ou representar fielmente (cf. Rorty, 1995). Rorty critica especificamente o projeto pedagógico de Bloom no artigo *Educação sem dogmas* (1997a), onde defende que a educação básica deve “socializar” o aluno nas “verdades” que a sociedade acredita, para depois, na educação superior, fazê-lo contestar estas mesmas verdades, não com a pretensão de buscar a “verdade verdadeira”, mas com o objetivo de exercitar sua individualidade. Sobre a proposta pedagógica de Rorty, ver também Rorty (1997c), bem como o excelente artigo de Van Hook (1998), onde se encontra uma refinada correção do projeto rortiano.

como se verá em Adorno, até o extremo oposto de liquidar pura e simplesmente cada um dos temas pedagógicos modernos, substituindo-os por temas relativos à informática, a “jogos de linguagem” e à busca de dissentimento, como se verificará com J.-F. Lyotard. Nos dois exemplos abaixo, entretanto – o de Lyotard e o de Adorno –, o objetivo será mais o de mostrar a *desconstrução* ou desmanche do “antigo” discurso pedagógico moderno do que propriamente se aprofundar positivamente em suas novas propostas. De qualquer modo, como o “desmanche” será diferente em cada exemplo, pode-se ter um vislumbre da *confusão* que se produz na tribuna pedagógica.

Para um Lyotard, autor da conhecida obra *A condição pós-moderna*, a “emancipação do sujeito”, um tema caro à pedagogia moderna como já visto, não passa de uma “meta-narrativa” que, como todas as outras, caiu em descrédito na pós-modernidade (1989, p. 11s). Uma “meta-narrativa”, explica Lyotard, é um discurso narrativo que “legitima” outro discurso, sendo por isso um *meta*-discurso. O detalhe curioso é que esse meta-discurso, sendo de caráter *narrativo*, sublinha o autor, servia, paradoxalmente, para legitimar um discurso *científico*, o qual pretendia estar exatamente em oposição ao narrativo. Lyotard está se referindo à “filosofia”, que, tentando legitimar a ciência, recorreu a “grandes narrativas” “modernas” como “a dialética do Espírito, a hermenêutica do sentido, a emancipação do sujeito racional ou trabalhador”, entre outras narrativas (ibid.). Ora, a condição pós-moderna caracteriza-se justamente pela “incredulidade em relação às metanarrativas”; estas perdem sua credibilidade, desencadeando uma crise de legitimação do saber (ibid., p. 12s, 23ss e 79ss). Para Lyotard, esta incredulidade, ainda que tenha como causas parciais o avanço da tecnologia e a retomada do capitalismo por meados do século XX (ibid., p. 79s), está ligada internamente à própria “crise da filosofia metafísica e da instituição universitária que dela dependia”, ou seja, aos próprios “germes de ‘deslegitimação’ e de niilismo que eram inerentes às grandes narrativas do século XIX” (ibid., p. 12 e 80), em grande parte já descritos nas páginas precedentes.

As conseqüências para a Educação são profundas, segundo Lyotard. Ligado ao descrédito da “meta-narrativa” da *emancipação do sujeito*, está o abandono da suposição de que o *teórico* deva estar subordinado e contribuir de alguma forma aos fins *morais*, como o discurso pedagógico moderno defendia e o caso exemplar de Humboldt e sua universidade mostrava (ibid., p. 70s e 82s). O teórico e o moral, na verdade, são *tão-somente* dois “jogos de linguagem”, cada qual com suas regras próprias e autônomas, um trabalhando com enunciados “denotativos” e outro com enunciados “prescritivos”, sendo portanto de

“competências” distintas, esclarece Lyotard (ibid., p. 82s). Não apenas são “jogos” de comunicação distintos, sujeitos, como todo jogo, a um “contrato explícito ou não entre os jogadores”, como não há nada que implique a subordinação de um ao outro (ibid., p. 29). São duas “partículas” pragmáticas da linguagem *entre tantas outras*, e “cada um de nós vive nas encruzilhadas de muitas delas” (ibid., p. 12). De fato, os jogos de linguagem são múltiplos e heterogêneos – denotativos, performativos, prescritivos, interrogativos, narrativos, etc. (ibid., p. 27ss) -, e não há um meta-discurso ou uma meta-linguagem que prescreva a conexão e a ordem hierárquica entre os jogos (ibid., p. 84, 129ss). Com isto, Lyotard faz, pelo menos, duas coisas com o discurso pedagógico da virtude – reduz seu *status* a um mero “jogo”, além de anular sua proeminência em relação aos outros “jogos” da linguagem.

Está também descartada, na era pós-moderna em que o “saber muda de estatuto” (ibid., p. 15), a noção de *formação*. Afinal, agora que o saber *pode* e até *deve* ser traduzido e armazenado em “linguagem de máquina” (os *bits* da informática), ele ganha autonomia em relação ao “saber” (ibid., p. 16ss). Abre-se uma “forte separação” entre o saber - agora, a “informação”, passível de ser armazenada em máquinas - e aquele que sabe. Assim, “o antigo princípio de que a aquisição do saber é indissociável da formação (*Bildung*) do espírito, e mesmo da pessoa, cai e cairá cada vez mais em desuso.” (ibid., p. 18). De fato, o saber deixa de ter um “valor de uso” e passa a adquirir um “valor de troca”, como uma mercadoria, sendo produzido para ser vendido, e “consumido para ser valorizado numa nova produção” (ibid.). O próprio papel do professor é deflacionado com isto, pois ele é substituído em grande parte pelas máquinas de informática, que armazenam e transmitem o saber melhor do que ele. Entretanto, não há nada a lamentar por causa disto, adverte Lyotard: “É somente na perspectiva de grandes narrativas de legitimação – vida do espírito e/ou emancipação da humanidade – que a substituição parcial dos docentes por máquinas pode parecer deficiente, mesmo intolerável.” (ibid., p. 104). E ainda que vá criticar mais adiante o critério dominante da “performatividade” (eficiência) do “sistema” em nome do que ele chama de “paralogia” ou “busca do dissenhimento”⁵⁶ (ibid., p. 109ss e 121ss), Lyotard confessa que “a deslegitimação e o predomínio da performatividade são o dobre de finados da era do professor” (ibid., p.

⁵⁶ Para Lyotard, a ciência pós-moderna mostra que sua finalidade não é a *performatividade* do sistema, que pressuporia um *determinismo* insustentável atualmente, nem tampouco é o “consenso” de seus participantes, mas antes a criação de *novos jogos de linguagem* diferentes dos estabelecidos, gerando novos enunciados e novas idéias (1989, p. 109ss e 121ss). Ou seja, a ciência ensina que a finalidade do diálogo – não apenas o científico mas também o diálogo social - é a busca do *dissenhimento*, que Lyotard chama de “paralogia”, em contraste com a “homologia” (o consenso). Daí as críticas de Lyotard tanto a Habermas, defensor do consenso entre os diferentes jogos de linguagem, como principalmente a N. Luhmann, proponente da teoria dos sistemas.

108).⁵⁷ O que não deixa de ser o “dobre de finados” do discurso pedagógico moderno, pois nenhum dos três temas pedagógicos modernos ficou em pé com Lyotard.

Adorno também deduzirá importantes conseqüências para o discurso pedagógico moderno a partir da queda da Metafísica e da crítica à Modernidade, mas tais conseqüências e sua apreciação diferirão em boa parte das de Lyotard. De fato, o desmanche de Adorno será *sui generis*, porque, não querendo dismantelar por completo o discurso pedagógico moderno, ele acaba por torná-lo um *paradoxo*, como se verá.

Adorno concordaria com o autor francês a respeito de um questionamento da noção tradicional de *formação*, mas por motivos que em nada fazem uma apologia da tecnologia. Adorno, diferentemente de Lyotard, e não obstante ser co-autor de *Dialética do Esclarecimento*, paradoxalmente quer ainda manter a meta pedagógica da “emancipação” do sujeito, sua “autonomia”, tal como definida por Kant no seu clássico texto sobre o Esclarecimento (Adorno, 1995, p. 141 e 169). De acordo com isto, a noção tradicional de *formação* deve ser criticada – alerta Adorno – porque seu *próprio conceito* contém o germe da *heteronomia* (ibid., p. 141s). Com efeito, com sua noção de “modelagem” a partir de um “modelo ideal”, a formação “impõe” algo ao indivíduo que vem “do exterior”, e não de sua consciência livre. Todas as metas educacionais baseadas em modelos ideais são, por isso, “coletivistas-reacionárias”, pois exigem do indivíduo uma “adaptação” ao “coletivo” (ibid., p. 142ss). E todas as “pessoas que se enquadram cegamente em coletivos convertem a si próprios em algo como um material, dissolvendo-se como seres autodeterminados” (ibid., p. 129), que é o fenômeno da reificação, já discutido anteriormente. Por ironia, esse perigo reside até na educação que apresente o “ideal” de “homem emancipado”, reconhece o interlocutor de Adorno⁵⁸ (ibid., p. 142).

Adorno mostra toda esta incoerência da *formação* moderna, o paradoxo de seu ideal, no forte e denso artigo *Teoria da semicultura* (ou “semiformação”) (Adorno, 1996). O autor reconhece que a formação moderna “devia ser aquela que dissesse respeito, de uma maneira pura como seu próprio espírito, ao indivíduo livre e radicado em sua própria consciência,

⁵⁷ Para uma crítica da visão estreita de Lyotard em relação ao papel do professor, ver o excelente artigo de Nicholson (1997). (Aliás, uma excelente crítica também ao pragmatista americano R. Rorty). Segundo esta autora, Lyotard cai na “falácia epistemológica”, segundo a qual o ensino tem a ver apenas com a transmissão de *conhecimentos*, de *informação* (ibid., p. 37). Lyotard estaria negligenciando as habilidades de interpretação, de crítica, de criação, etc. que uma educação deve promover e para as quais o professor não pode ser substituído por uma máquina.

⁵⁸ Os vários artigos publicados na presente obra *Educação e emancipação* (Adorno, 1995) são, na verdade, conferências e entrevistas radiofônicas de Adorno. As entrevistas radiofônicas foram realizadas em forma de

ainda que não tivesse deixado de atuar na sociedade e sublimasse seus impulsos.” (ibid., p. 391s). A formação de *indivíduos* autônomos resultaria numa *sociedade* autônoma: “quanto mais lúcido o singular, mais lúcido o todo” (ibid.). A “cultura”, porém, acabou assumindo um valor de “mercadoria”, tornando-se um “bem cultural” – é o que Lyotard também dirá, mas sem a apreciação negativa que Adorno faz -, consumido por todos, “socializado”, mas (ou, por isso mesmo) “dissociado da implantação das coisas humanas” (ibid., p. 389s). Tornou-se possível, por exemplo, se dedicar com afinco aos “bens culturais” e, não obstante, participar de genocídios, como no nazismo. A formação moderna, portanto, converteu-se numa “semiformação socializada”, e o resultado foi, não uma sociedade de seres autônomos, livres, mas a “onipresença do espírito alienado” (ibid.).

Mais do que encontrar explicações nas razões sócio-econômicas, entretanto, Adorno busca as raízes da semiformação no próprio *conceito* de formação, tal como assinalado no penúltimo parágrafo. Vale a pena transcrever as palavras “desmascaradoras” de Adorno:

“A formação tem como condições a autonomia e a liberdade. No entanto, remete sempre a estruturas pré-colocadas a cada indivíduo em sentido heteronômico e em relação às quais deve submeter-se para formar-se. Daí que, no momento mesmo em que ocorre a formação, ela já deixa de existir. Em sua origem já está, teleologicamente, seu decair.” (ibid., p. 397).

Nisto reside o paradoxo da formação moderna. Ao tentar formar um ser autônomo, independente – o que é algo louvável e certo, segundo Adorno -, tudo o que esta formação consegue é fazer com que ele fique “aprisionado nas malhas da socialização” (ibid., p. 389). E isto por motivos inerentes ao próprio conceito de formação!

Fica patente, por isso tudo, que quem fala é um dos autores de *Dialética do Esclarecimento*, inclusive quando, depois de mostrar a contradição conceitual da formação, o próprio autor ainda busca uma esperança na formação(!): “No entanto, é ainda a formação cultural tradicional, mesmo que questionável, o único conceito que serve de antítese à semiformação socializada” (ibid., p. 395). Adorno crê que uma “auto-reflexão crítica” da (semi)formação de alguma maneira vá libertá-la do estado lamentável em que “necessariamente se converteu” (ibid., p. 410; *itálicos nossos*). O discurso pedagógico de Adorno, portanto, tem como objeto o paradoxal, e é, ele mesmo, paradoxal, tal como a

diálogo com Helmut Becker, diretor do Instituto de Pesquisas Educacionais da Sociedade Max Planck, em Berlim (ibid., p. 8s).

Dialética do Esclarecimento.⁵⁹ Querendo salvar parte do discurso pedagógico moderno, parece que Adorno o enterra de vez.

Antes, porém, que se liquide e enterre de vez o discurso pedagógico moderno, fazendo a partilha de seus direitos pedagógicos entre uma multiplicidade de virtuais herdeiros, concorrentes entre si – e cada qual com um projeto a fazer com a herança pedagógica –, convém que se certifique do alegado estado do falecido! Talvez esteja sendo sepultado rápido demais, sem a mínima consideração. Talvez os que cantam o hino fúnebre, desprezando os altos custos de seu ato, não tenham averiguado a possibilidade ainda presente de uma reanimação! Talvez os que se despedem, resignados ou eufóricos, ficassem espantados com a capacidade de convalescença de alguém tão influente e estimado!

Deixando a metáfora, é hora de indagar se o discurso pedagógico moderno não pode *legitimamente* continuar dando sentido e orientando os propósitos máximos da educação atual, de modo especial a educação formal escolar. Para isto, uma opção conceitual teria de ser encontrada em que se evitasse tanto uma volta ao modo metafísico de pensar, à maneira de um Allan Bloom⁶⁰ – posição que negligencia as profundas mudanças na filosofia contemporânea, desencadeadas pelos motivos descritos neste trabalho –, quanto uma temerária proclamação de uma era pós-moderna – há fortes motivos para qualificar tal proclamação de “temerária”, como se verá –, em que a razão, com suas pretensões de validade que exigem reconhecimento universal, é criticada como despótica e substituída, como no caso de Lyotard, por jogos de linguagem locais. Teria de ser mostrado que o discurso pedagógico moderno *pode* se manter em pé numa era *pós-metafísica*, não estando irreversivelmente comprometido com o modo metafísico de pensar, ao mesmo tempo em que se mostrasse que ele *pode* continuar sendo *moderno*, comprometido com uma racionalidade promotora de autonomia.

Ora, há fortes motivos para se pensar que uma porta se abre entre a metafísica e a crítica da razão com a Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas. É o que se verificará.

⁵⁹ Ver nota 50.

⁶⁰ Ver nota 55.

IV – A TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA DE J. HABERMAS

Situando Habermas na Escola de Frankfurt

O filósofo alemão Jürgen Habermas, nascido em 1929, pode ser considerado “até certo ponto... o grande herdeiro intelectual da teoria crítica”, diz Freitag (1988, p. 22s). A expressão “teoria crítica” remete a outra expressão, “Escola de Frankfurt”, que, por sua vez, está associada aos nomes de M. Horkheimer e T. Adorno, já citados neste trabalho, além de H. Marcuse, W. Benjamin, E. Fromm, entre outros, os quais constituíam um “grupo de intelectuais marxistas, não ortodoxos, que... permaneceram à margem de um marxismo-leninismo ‘clássico’” (ibid., p. 9s). Apesar da expressão “Escola de Frankfurt” ser mais recente, tendo surgido no período após a Segunda Guerra, quando, inclusive, a maior parte do grupo original de intelectuais nem se encontrava mais em Frankfurt⁶¹, a outra expressão, “teoria crítica”, remete ao importante texto “programático” de Horkheimer escrito em 1937, *Teoria tradicional e teoria crítica*, onde o autor contrapõe o pensamento cartesiano (teoria tradicional) ao marxista (teoria crítica) (ibid., p. 9, 18, 36). Nesse texto, Horkheimer conceitua a teoria tradicional – de Descartes à ciência positivista - como um mero “saber acumulado”, num sistema dedutivo ou indutivo de proposições, que simplesmente *reproduz as formas atuais de vida* da sociedade. A teoria crítica, ao contrário, apoiada na dialética marxista, “intenciona *emancipar* o homem de uma situação escravizadora” (Horkheimer, 1980, p. 117s, 156; *itálicos nossos*), daí o confronto com o propósito e os métodos da teoria tradicional.⁶² Como diz Freitag a respeito deste texto, “Max Horkheimer abriu com esse primeiro ensaio um debate que até hoje não se esgotou” (1988, p. 37).

⁶¹ Sobre a história da chamada “Escola de Frankfurt”, ver Freitag (1988, p. 9-30). A autora divide a história em três momentos: 1) “A criação do ‘Instituto de Pesquisa Social’ (1922-1932)” em Frankfurt; 2) “O período de emigração para os Estados Unidos (1933-1950)”; e 3) “A reconstrução do Instituto de Pesquisa Social em Frankfurt (1950-1970)”.

⁶² Geuss (1988, p. 91ss) esclarece que, para a Escola de Frankfurt, as teorias tradicional e crítica se contrastam em pelo menos três dimensões: 1) Quanto ao propósito, a teoria tradicional visa à manipulação do mundo; a crítica visa à emancipação; 2) Quanto à “estrutura lógica ou cognitiva”, a tradicional é “objetificante”, isto é, a teoria não é parte do objeto que descreve; a crítica é “reflexiva”, pois se inclui no próprio objeto-domínio que descreve; 3) Quanto ao tipo de confirmação, a teoria tradicional é confirmada experimentalmente; a crítica é confirmada quando é “reflexivamente aceitável”, ou seja, quando é “empiricamente adequada” e quando goza “de livre assentimento dos agentes a quem ela é endereçada” (ibid., p. 130).

Como diretor, desde 1930, do Instituto de Pesquisa Social, ligado à universidade de Frankfurt, Horkheimer deu uma nova orientação às pesquisas desse Instituto, analisando as relações entre marxismo e psicologia, além de dar ênfase aos aspectos da “superestrutura” cultural, em detrimento de uma análise restrita à “subestrutura” sócio-econômica (ibid., p. 11ss; cf. tb. Giroux, 1986, p. 24). Como o próprio Horkheimer o coloca, as pesquisas do Instituto deveriam explorar a “interconexão entre a vida econômica da sociedade, o desenvolvimento psíquico do indivíduo, e as transformações no âmbito da cultura... incluindo não apenas os conteúdos chamados espirituais da ciência, da arte e da religião, mas também o direito, a ética, a moda, a opinião pública, o esporte, as diversões, o estilo de vida, etc.” (Horkheimer apud Giroux, 1986, p. 23).

Referir-se à “Teoria Crítica” ou à “Escola de Frankfurt”, porém, pode ser enganoso, sugerindo uma unidade de pensamento, entre os intelectuais colaboradores do Instituto de Pesquisa Social, que “raras vezes existiu”, diz Freitag (1988, p. 33). Mesmo assim, há temas em comum, entre os quais o do “Esclarecimento” (*Aufklärung*) - que inclui a ampla questão da razão - se destaca, a ponto de Freitag dizer que é o “fio vermelho que trespassa a obra de todos os autores” da Escola (ibid., p. 34). Um marco em relação a este tema, sem dúvida, é a obra de Horkheimer e Adorno escrita durante a Segunda Guerra, nos Estados Unidos, e publicada em 1947 – *Dialética do Esclarecimento*, já comentada no capítulo anterior. É esta obra que marca a ruptura dos dois principais representantes da Escola de Frankfurt com suas obras anteriores, onde ainda confiavam que a razão crítica acabaria por transformar a sociedade e emancipar o homem, como o projeto moderno previa (ibid., p. 20). Como já se sabe pela exposição do capítulo anterior, esta obra dos dois frankfurtianos se desespera do mito em que o Esclarecimento se converteu, com a razão se reduzindo a um mero instrumento que a tudo reifica, até o próprio sujeito racional. A partir desta obra, relata Freitag, Horkheimer e Adorno se enveredariam por caminhos que, para Horkheimer, desembocariam na teologia, e, para Adorno, numa *Dialética negativa*⁶³, obra escrita em 1966, e enfim numa teoria estética⁶⁴ (ibid., p. 21 e 79ss). O teor pessimista dos trabalhos que seguem a publicação

⁶³ A dialética negativa pretende ser, nas palavras do próprio Adorno, um “anti-sistema”, já que “o Todo é o não-verdadeiro”, como defende o autor (apud Pinto, 1996, p. 168). Com tal dialética, diz McCarthy, Adorno “evitou consistentemente ‘a metamorfose da crítica em afirmação’, impondo-se a si mesmo o limite de uma ‘dialética negativa’ que não só evitava cuidadosamente a construção de todo o sistema positivo como renunciava também à ‘negação concreta’ da dialética hegeliana” (apud Pinto, op. cit., p. 168, nota 4).

⁶⁴ Com o estético, Adorno recorre ao não-discursivo na tentativa de buscar uma reconciliação universal que ele negara ao pensamento conceitual, pois este suprime o individual (cf. Pinto, op. cit., p. 169). Como comenta A. Wellmer: “A síntese estética lograda pela obra de arte difere da do pensamento conceptual pelo fato de não exercer nenhuma violência contra o particular, o suprimido, o não-idêntico. (...) ...através de sua síntese estética,

da *Dialética do Esclarecimento*, associado à paradoxal esperança que os autores têm de emancipação, é cristalizado na frase que Horkheimer pronuncia ao final da vida: “Nosso princípio básico sempre foi: pessimismo teórico e otimismo prático” (apud Freitag, op. cit., p. 43).

Como integrante de uma “segunda geração” da Escola de Frankfurt desde a década de sessenta, Habermas⁶⁵ foi sensivelmente influenciado pela crítica ao Esclarecimento e à razão feita pelos representantes da primeira geração, mas se propôs a repensar a obra desses autores, “criticando, discutindo-os, transcendendo-os” (Freitag, op. cit., p. 28). A partir do início da década de setenta, na discussão com o proponente da teoria dos sistemas, N. Luhmann, já se nota um afastamento do pensamento de Habermas em relação a seus mestres, que culminaria com as publicações da *Teoria da Ação Comunicativa*, de 1981, e do *Discurso Filosófico da Modernidade*, de 1985, quando Habermas “se volta abertamente contra a *Dialética do Esclarecimento*” (ibid., p. 53 e 107). Ficará explícito que ele não compartilha dos resultados pessimistas do “livro mais negro” de Adorno e Horkheimer, “esses fragmentos desesperados” escritos durante a guerra (Habermas, 1990a, p. 109, 132). De fato, a *Dialética do Esclarecimento* “difícilmente abre qualquer perspectiva de escapar do mito da racionalidade orientada para fins tornada força objetiva” (ibid., p. 115). Por isso, um dos principais objetivos de sua *Teoria da Ação Comunicativa*, como Habermas manifesta em seu Prefácio, será formular um conceito de racionalidade “suficientemente cético”, mas que seja “capaz de fazer frente às reduções cognitivo-instrumentais que se fazem da razão” (Idem, 1987, v. 1, p. 10).

4.1. A compreensão moderna de mundo e as razões instrumental e comunicativa

A grande tese de Habermas sobre a Modernidade, que serve simultaneamente para responder aos críticos dela, inclusive aos autores da *Dialética do Esclarecimento*, é a de que com a Modernidade um “potencial de razão” muito maior do que a estreita noção de razão instrumental foi criado – foi tornada possível uma *razão comunicativa*. O erro dos críticos da Modernidade cultural, remontando ao próprio Max Weber, passando por Adorno e

[a obra de arte] *prefigura* uma ordem de reconciliação” (apud Pinto, op. cit., p. 169, nota 5). A obra *Teoria Estética*, de Adorno, foi publicada em 1970, após sua morte.

⁶⁵ Habermas se une à Escola de Frankfurt quando jovem, sendo assistente de pesquisa de Adorno no final da década de cinquenta. Juntamente com A. Schmidt e R. Tiedemann, constitui a “segunda geração” da Escola. Uma “terceira geração” seria formada atualmente por A. Wellmer, C. Dahlhaus, P. Buerger, entre outros. Se Habermas *ainda* pode ser considerado um representante da teoria crítica, nos moldes traçados por Horkheimer, é uma questão debatida (cf. Freitag, 1988, p. 22, 28ss, 97s).

Horkheimer, e chegando aos “pós-modernos” que identificam razão com poder, foi terem se aferrado a um paradigma de razão “centrada no sujeito”, eminentemente instrumental, e não enxergarem um novo paradigma de razão *comunicativa* que a Modernidade potencializava (cf. Habermas, 1990a, p. 275ss). Como a Modernidade tornou o novo paradigma possível? E que paradigma exatamente é esse?

Ora, como Weber bem notou - lembra Habermas -, na Modernidade as concepções de mundo, que na visão religiosa eram unitárias, “racionalizaram-se”, fragmentando-se em três “esferas de valor” autônomas – ciência, moral e arte -, cada qual com uma lógica própria e um critério de validade correspondente.⁶⁶ Assim, as questões de *conhecimento*, com o critério de *verdade*, separam-se das questões *morais*, com seu critério de *correção normativa*, e das questões artístico-expressivas, com o critério de beleza ou autenticidade (cf. Habermas, 1987, v.1, p. 216ss). Habermas explica tal diferenciação de esferas de valor como um processo de *aprendizagem social*, análogo ao que J. Piaget utiliza para explicar a aprendizagem num nível ontogenético (ibid., p. 99ss). De acordo com sua hipótese, que ele adapta de Piaget⁶⁷, a sociedade humana vai aprendendo, por etapas evolutivas irreversíveis, a se desfazer de uma compreensão “egocêntrica”, em que o universo físico “objetivo” e o universo normativo “social” são confundidos ainda com o “subjetivo”, das vivências do sujeito, como acontece nas sociedades míticas (ibid., p. 76ss). Quando se chega nas sociedades modernas, enfim, a aprendizagem social já atinge o nível de uma compreensão “descentrada”, em que já estão completamente delimitadas três regiões ou “mundos” da realidade – o mundo “interno”, subjetivo, é diferenciado do mundo “externo”, que, por sua vez, é diferenciado em mundo objetivo e social.

Weber, entretanto, não viu com bons olhos a nova compreensão moderna de mundo, com sua fragmentação. Sua tese - recapitula Habermas - é a de que há uma “perda de sentido” para o homem moderno, pois a unidade anterior dá lugar a “tensões” e “conflitos” de esferas de valor distintas, criando um “novo politeísmo” com diferentes “deuses” impessoais lutando entre si (ibid., p. 317ss). Agora, diz Weber, “algo pode ser belo, não só ainda que não seja bom, senão justamente no aspecto em que não o é...; ...algo pode ser verdadeiro ainda que não seja nem sagrado, nem belo, nem bom” (apud Habermas, op. cit., p. 320). Além da perda de sentido, Weber viu na racionalização da modernidade uma “perda de liberdade”, em que o homem moderno fica cativo da “razão orientada para fins”, a razão cognitivo-instrumental,

⁶⁶ Ver também p. 23 deste trabalho.

⁶⁷ Ver nota 80 do capítulo seguinte para uma exposição da teoria piagetiana.

que, a partir de uma forma ascética do protestantismo, acaba por se institucionalizar na economia capitalista e no Estado burocrático, tornando-se autônoma em relação a quaisquer considerações valorativas (ibid., p. 321ss).

Habermas não concorda com a análise pessimista de Weber, a quem devem muito Adorno e Horkheimer, entre outros críticos da Modernidade. Ainda que a Modernidade cultural realmente tenha desfeito uma unidade *substancial* entre as esferas de valor, disto não se segue que um outro tipo de unidade, agora “*formal*”, não tenha sido colocado à disposição do homem moderno (ibid., p. 323ss). E de que a modernização social tenha de fato privilegiado a dimensão cognitivo-instrumental da razão, que acabou por se autonomizar, não se segue que a Modernidade se identifique com tais reducionismos. Longe de implicar necessariamente a perda de sentido e de liberdade, a Modernidade torna possível uma *razão comunicativa* que *re-interpreta a unidade* no plano formal e *alarga a liberdade* do sujeito, como se verá.

A “razão comunicativa”, expondo sucintamente, é a razão presente na “ação comunicativa”, através da qual (pelo menos) duas pessoas buscam o *entendimento* para coordenarem suas ações (ibid., p. 351ss). Distingue-se categoricamente da “razão instrumental” cristalizada nas “ações instrumentais” e “estratégicas”, onde se busca o “êxito” de um fim proposto, seja através de uma intervenção técnica eficaz no mundo objetivo (ação instrumental), seja através de uma influência calculada sobre outro sujeito (ação estratégica) (ibid., p. 366s). A *ação comunicativa*, aparentemente uma noção simples, na verdade é complexa. Envolve, com efeito, a noção de “atos de fala” que contêm em seu “elemento ilocucionário” “pretensões de validade” “suscetíveis de crítica”, podendo ser “fundamentadas em discursos” ou argumentações, instância onde se procura alcançar um “consenso racionalmente motivado”. Envolve também a noção complementar de “mundo da vida”, que serve de “pano de fundo” da ação comunicativa. A própria noção de mundo da vida, por sua vez, precisa ser suplementada pela noção de “sistema”, para que as patologias modernas diagnosticadas por Weber possam ser entendidas devidamente. Por isso, no que se segue, far-se-á uma exposição a respeito da noção geral de racionalidade de Habermas, que envolve a fundamentação discursiva de pretensões de validade criticáveis (4.2.). A seguir, uma breve exposição a respeito da abordagem pragmática da linguagem se fará necessária (4.3.). A noção de mundo da vida se verá em sua dupla perspectiva, pragmático-formal e sociológica (4.4.). Por fim, a exposição deve se encerrar com alguma palavra sobre a noção de “sistema” em Habermas, bem como sobre a tese da “colonização” do mundo da vida pelo sistema (4.5.).

4.2. A Racionalidade como suscetibilidade de fundamentação discursiva

Habermas abre sua obra principal – *Teoria da ação comunicativa* – falando da razão. Afinal, esse é o “tema fundamental da filosofia” (Habermas, 1987, v.1, p. 15). Primeiramente, o autor quer mostrar que, embora haja uma íntima relação entre racionalidade e saber, a racionalidade não tem tanto a ver com o *saber em si* quanto com a *forma com que os sujeitos fazem uso desse saber* (ibid., p. 24), como se demonstrará abaixo.

O que significa, com efeito, dizer que as pessoas podem ser mais ou menos racionais e que suas manifestações simbólicas, igualmente, podem ser mais ou menos racionais? Se se tomar um “saber descritivo”, proposicional, que faz, portanto, referência a um “mundo objetivo” de “estados de coisas”, ver-se-á que esse mesmo saber poderá ser utilizado de dois modos bastante distintos (ibid., p. 25ss). Num primeiro modo, esse saber poderá ser utilizado por um sujeito para realizar uma ação “teleológica”, ou seja, um plano de ação que intervém no mundo objetivo para realizar um determinado fim, um estado de coisas definido. Num segundo modo, esse mesmo saber proposicional poderá ser utilizado por um sujeito num ato de fala afirmativo, com a intenção de se obter um “entendimento comunicativo” com um ouvinte. O que há de comum nas duas manifestações, além de se utilizarem (diferentemente) de um mesmo saber?

Ora, ambas as manifestações levam vinculadas a si uma “pretensão” – observa Habermas. No primeiro caso, uma “pretensão de eficácia”, ou seja, de que o plano de ação escolhido terá êxito para realizar o fim proposto. No segundo caso, tem-se vinculada uma “pretensão de verdade” – quem *afirma* algo pretende que sua afirmação seja tomada como *verdadeira*. Habermas chama a atenção para o fato de que ambas as manifestações – a teleológica e a comunicativa – “necessariamente” trazem tais pretensões vinculadas a si. “Esta necessidade é de natureza conceitual” (ibid., p. 25; *itálicos nossos*).

As duas pretensões, por sua vez, têm algo em comum – elas podem ser *criticadas* ou *defendidas*. Com efeito, um ouvinte pode *colocar em questão* a afirmação de um falante, de que sua afirmação seja verdadeira. De modo semelhante, um observador pode questionar se as ações de um agente terão o êxito pretendido. Por outro lado, o falante pode *defender* a pretensão de verdade de sua afirmação, procurando justificá-la diante do ouvinte e, com isso, “fundamentá-la”. Igualmente, o agente pode defender sua pretensão de êxito, justificando a escolha de determinado plano de ação, “fundamentando-a” (ibid.).

Tanto a crítica quanto a defesa das duas pretensões em questão – fique bem entendido – se dão *argumentativamente* (ibid., p. 37ss). Elas (a crítica e a defesa) não são arbitrárias. Tanto quem justifica quanto quem critica uma das pretensões acima deverão usar *argumentos*, ou seja, dar *razões* a favor ou contra; do contrário, não se estará criticando, mas *rejeitando arbitrariamente*, nem justificando, mas *afirmando dogmaticamente*. Assim, tanto a crítica quanto a defesa (ou “fundamentação”) remetem a uma “lógica da argumentação” (ibid., p. 43ss), da qual se comentará mais adiante. Basta, por hora, assinalar, com Habermas, que a crítica e a fundamentação, em última análise, dão-se em torno de *razões*, de “boas razões”.

Isto posto, pode-se agora responder à questão inicial – o que significa dizer que uma pessoa ou uma manifestação simbólica é (mais, ou menos) racional? –, citando um parágrafo-chave de Habermas:

“Estas considerações têm por objetivo reduzir a racionalidade de uma emissão ou manifestação à sua *suscetibilidade de crítica ou de fundamentação*. Uma manifestação cumpre os pressupostos da racionalidade se e somente se encarna um saber falível guardando assim uma relação com o mundo objetivo, isto é, com os fatos, e resultando acessível a um juízo objetivo. E um juízo só pode ser objetivo se se faz por via de uma pretensão transubjetiva de validade que para qualquer observador ou destinatário tenha o mesmo significado que para o sujeito agente. A verdade ou a eficácia são pretensões deste tipo. Daí que das afirmações e das ações teleológicas possa se dizer que são tanto mais racionais quanto melhor possam fundamentar-se as pretensões de verdade proposicional ou de eficiência vinculadas a elas. E de modo correspondente utilizamos a expressão “racional” como predicado disposicional aplicável às pessoas das quais cabe esperar, sobretudo em situações difíceis, tais manifestações” (ibid., p. 26; *itálicos nossos*).

Sucintamente, pode-se dizer que o que torna uma manifestação racional ou não é sua *suscetibilidade de crítica ou de fundamentação* (ibid., p. 34). Ou, ainda mais sucintamente, simplesmente dizer que é sua “suscetibilidade de fundamentação” (ibid., p. 30). Afinal, ser “susceptível de fundamentação” implica, a um só tempo, que a emissão ou manifestação em questão é criticável e, em caso de efetivamente ser criticada, é passível de ser defendida com razões: “A suscetibilidade de fundamentação que temos exigido para que uma manifestação ou emissão possam ser consideradas racionais significa que o sujeito a que estas se imputam há de ser capaz de dar razões quando o caso o exija.” (ibid., p. 30). O critério habermasiano de racionalidade, pois, acaba remetendo à noção de *fundamentação* – uma noção que parecia

haver sido desmoronada juntamente com a queda da Metafísica! Sobre o caráter desta fundamentação se discorrerá mais, logo a seguir.

Entretanto, é importante notar primeiro que as ações teleológicas e as afirmações sobre estados de coisas não são as únicas manifestações suscetíveis de crítica e de fundamentação (e, portanto, racionais). As “ações reguladas por normas” e as “auto-apresentações expressivas” (confissões, revelações de desejos, etc.) também têm, cada uma, uma pretensão de validade suscetível de crítica, a saber, uma pretensão de “correção normativa” e de “veracidade”, respectivamente (ibid., p. 33s). Diferentemente das afirmações e das ações teleológicas, as ações reguladas por normas e as auto-apresentações expressivas não fazem referência a um mundo objetivo de estados de coisas, mas a um “mundo social” de normas legítimas e ao um “mundo subjetivo” de vivências do sujeito, respectivamente.

Ora, muitas perguntas podem ser levantadas por esta determinação “preliminar” do conceito de racionalidade de Habermas. Antes de mais nada, qual o caráter exato dessa sua noção de “fundamentação”? Bem, que Habermas deseja se afastar de um *fundamentalismo* metafísico e transcendental deve ficar claro, após a exposição da superação da metafísica e da filosofia da consciência feita por ele e registrada no capítulo anterior. De fato – como o autor faz questão de ressaltar no final de sua obra magna (Habermas, 1987, v. 2, p. 565ss) -, ele reconhece as objeções do pragmatismo e da hermenêutica contra toda forma de “fundamentalismo”, ou seja, contra toda tentativa de se encontrar “fundamentações últimas”, e procura rechaçar as suspeitas de que seu conceito de racionalidade caia num tal fundamentalismo. Entretanto, ele questiona, em outro texto:

“Será que esses discernimentos [pragmatistas e hermenêuticos] só são compatíveis com uma interpretação do pragmatismo e da filosofia hermenêutica que recomende a renúncia à pretensão de razão do pensamento filosófico e assim o despedimento da própria filosofia? Ou será que esses discernimentos caracterizam um novo paradigma que vem, é verdade, substituir o jogo de linguagem mentalista da filosofia da consciência mas não ab-rogar os modos de fundamentação da filosofia da consciência apropriados e moderados pela autocrítica?” (Habermas, 1989, p. 26).

Habermas, com efeito, não está convencido de que se possa abrir mão tão facilmente da “pretensão de razão” presente, não só no pensamento filosófico, mas na própria prática

cotidiana do entendimento lingüístico (ibid., p. 30ss). Isto, por sua vez, implica preservar alguma forma de fundamentação, ainda que “moderada”. Mas que fundamentação seria essa?

Anteriormente já se havia adiantado que tanto a crítica quanto a defesa de uma pretensão de verdade, vinculada (necessariamente) a uma afirmação, se dão *argumentativamente*, ou seja, com o uso de argumentos, de “boas razões”. Isto já responde em parte a questão do caráter da fundamentação – é uma fundamentação que se dá na argumentação, uma fundamentação “*discursiva*”.⁶⁸ Esta caracterização, porém, necessita de elucidação.

Habermas define a “argumentação” ou “discurso” como

“o tipo de fala em que os participantes tematizam as pretensões de validez que se tornaram duvidosas e tratam de desempenhá-las⁶⁹ ou de recusá-las por meio de argumentos. Uma *argumentação* contém razões que estão conectadas de forma sistemática com a *pretensão de validez* da manifestação ou emissão problematizadas. A força de uma argumentação se mede em um contexto dado pela pertinência das razões. Esta se manifesta, entre outras coisas, em se a argumentação é capaz de convencer aos participantes em um discurso, isto é, em se é capaz de motivá-los à aceitação da pretensão de validez em litígio” (1987, v. 1, p. 37; grifos do autor).

Esta citação é rica. Em primeiro lugar, chama a atenção para o fato de que a argumentação é um “tipo de fala”, ou seja, ela se dá no plano *pragmático*, do *uso* da linguagem em *atos de fala*, onde se supõe (pelo menos) dois “participantes”. Isto destoa de uma lógica formal, onde apenas é relevante a relação entre as orações, entre as unidades *semânticas* da linguagem, prescindindo dos contextos de uso (ibid., p. 43). A argumentação, em segundo lugar, envolve “razões que estão conectadas de forma sistemática com a pretensão de validez”. Ou seja, a argumentação é “lógica” e não simplesmente “retórica” (ibid., p. 44). Isto não quer dizer, entretanto, um emprego exclusivo da lógica formal dedutiva ou indutiva. Pelo contrário, a “pertinência das razões” alude a uma *lógica da argumentação* – uma “lógica informal” – que ultrapassa os casos limitados da dedução e da indução, como se verá (ibid., p. 43s). Por fim, cabe assinalar, na citação acima, que uma argumentação bem sucedida, vale dizer, a *fundamentação* de uma pretensão de validez “se manifesta” na capacidade de “convencer aos participantes”, ou seja, de gerar *consenso*. Sem o consenso dos

⁶⁸ “Discursiva” porque referente a “discurso”, que é, na acepção de Habermas, “a forma de comunicação caracterizada pela argumentação, na qual se tornam tema as pretensões de validez que se tem tornado problemáticas...” (1997b, p. 116).

participantes da argumentação não há fundamentação – isto é um corolário do caráter pragmático-discursivo da fundamentação. Tal consenso, entretanto, só será relevante para efeitos de fundamentação se for um *consenso qualificado*, resultado de uma *argumentação genuína*. Para isto, três “aspectos analíticos” devem ser respeitados, sem um dos quais não se está diante de uma genuína argumentação (ibid., p. 46s):

a) Como “processo”, uma argumentação deve “se aproximar suficientemente” de uma “situação ideal de fala”. Esta é caracterizada por uma comunicação onde todos participantes têm oportunidades “simétricas” de executar atos de fala, estando livres de qualquer coação, quer de fora, quer de dentro do processo argumentativo. Uma única coação é admitida: “a do melhor argumento”.⁷⁰

b) Como “procedimento”, uma argumentação deve obedecer uma “regulação especial”. Proponentes e oponentes de uma pretensão de validade devem: i) tematizar a pretensão de validade problemática; ii) suspender as pressões da ação e da experiência, “adotando uma atitude hipotética”; e iii) “examina[r] com razões, e só com razões, se procede reconhecer ou não a pretensão defendida pelo proponente.” (ibid., p. 47);

c) Quanto aos “produtos” de uma argumentação, esta deve produzir argumentos “que convençam em virtude de suas propriedades intrínsecas” (ibid.). Tais “propriedades intrínsecas” podem ser evidenciadas analisando-se a *estrutura geral* de um argumento. Para isto, Habermas se utiliza dos trabalhos de lógica informal de St. Toulmin, expondo-os de maneira mais desenvolvida num importante artigo de 1972 (Habermas, 1997b, p. 113-158).⁷¹

⁶⁹ “Desempenho’ (*Einlösung*) significa que o proponente... justifica que o dito é digno de ser reconhecido e dá lugar a um reconhecimento intersubjetivo de sua validade” (Habermas, 1987, v.1, p. 26nota).

⁷⁰ Habermas explicita com mais detalhes em outro texto (1997b, p. 150ss) o que ele quer dizer com “situação ideal de fala”, dando, inclusive, quatro condições que a tornam efetiva.

⁷¹ As nomenclaturas e respectivas siglas das partes constituintes de um argumento variam um pouco nas duas apresentações de Habermas (1987) e (1997b). Optou-se por seguir a esta última por ser mais desenvolvida e fornecer os exemplos. Um argumento, com efeito, é constituído de:

- 1) Afirmação problematizada (C = “*conclusion*”). Ex.: “Harry é cidadão britânico”;
- 2) Explicação (D = “*data*”). Ex.: “Harry nasceu nas Bermudas”;
- 3) Regra de dedução (W = “*warrant*”). Ex.: “Um homem nascido nas Bermudas é em geral um cidadão britânico”;
- 4) Evidência casuística em apoio à regra de dedução (B = “*backing*”). Ex.: “Levando em conta os seguintes estatutos e os seguintes elementos jurídicos” (1997b, p. 141ss).

Habermas chama a atenção para o fato de que a passagem de B a W muitas vezes é logicamente descontínua, ou seja, não é dedutiva, não obstante B poder ser um “*motivo* suficiente para considerar plausível W”. (Já no caso de W não permitir a inferência dedutiva de D a C, o argumento é inconsistente) (ibid., p. 143s; itálicos do autor). E é justamente na passagem “justificada” de B a W que “um argumento extrai sua força geradora de consenso” (ibid., p. 144). Por sua vez, a decisão a respeito de que tipo de evidências (B) são aceitas pertence ao “sistema de linguagem” escolhido. A linguagem científica, por exemplo, só aceita evidências (B)

Ora, um consenso que seja resultado de uma argumentação genuína, ou seja, que leve em conta os três aspectos analíticos acima – (a), (b) e (c) -, pode propriamente ser qualificado de um “consenso fundado” (ibid., p. 139) ou, o que é o mesmo, “um acordo racionalmente motivado” (Habermas, 1987, v. 1, p. 48s). Um tal acordo difere *qualitativamente* de um “acordo forçado”, que subjetivamente nem mesmo conta como um acordo (ibid., p. 369), assim como difere de uma mera “vigência social”, isto é, de uma aceitação meramente “fática”, e não racional, de alguma crença por parte de um grupo particular (ibid., p. 50ss). Um consenso, assim, “fundado”, “racionalmente motivado”, fruto das “propriedades formais do discurso” constitui “condição suficiente de resolução ou desempenho de pretensões de validade” (Idem, 1997b, p. 153). Ou seja, constitui condição suficiente de fundamentação.

Esta seção poderia se encerrar com uma frase de Habermas que sintetiza o novo caráter da fundamentação que se propõe: “O que significa fundamentação é algo que só se pode aclarar recorrendo às condições de desempenho discursivo de pretensões de validade” (Idem, 1987, v. 1, p. 65).

4.3. A virada pragmática, os atos ilocucionários e as pretensões de validade

Ora, a idéia de “pretensões de validade” (desempenháveis discursivamente) requer uma ulterior elucidação. Até aqui usou-se essa expressão sem problematizá-la. Entretanto, unir a “validade” de uma expressão simbólica – afinal, é da validade de certas expressões simbólicas que se trata – com a noção de “pretensão” não é algo imediato e transparente, principalmente para alguns analistas da linguagem. De fato, tal união pressupõe uma determinada concepção de linguagem que precisa ser reconstruída e justificada. É o que Habermas faz em mais de um lugar (1987, v. 1, p. 367ss; e 1990b, p. 76ss).

Como já foi assinalado em outro capítulo⁷², a “virada lingüística” se dá inicialmente no âmbito da *semântica*, com Frege (Habermas, 1990b, p. 55). Sua “semântica formal” ou “semântica da verdade” é uma análise da linguagem que se limita ao estudo das “proposições” ou “orações”, prescindindo do *uso* dessas proposições nos contextos de comunicação – a “pragmática” (ibid.). Uma idéia nuclear da semântica formal, que será aproveitada por Habermas (ibid., p. 76s; e 1987, v.1, p. 379ss), é a do nexos existente entre *significado* e

que podem ser controladas e medidas (ibid.). Um “discurso teórico”, ou seja, uma argumentação que tematiza uma pretensão de verdade, possui diferentes “níveis de radicalização”, desde o questionamento da afirmação problemática (C) até a própria troca do sistema de linguagem (ibid., p. 151s).

⁷² Ver p. 51s deste trabalho.

validez. Tomando uma proposição assertórica (i.e. sobre estado de coisas do mundo) como modelo, a semântica formal defende que seu *significado* coincide com sua *condição de verdade*: “Entender uma proposição significa saber o que é o caso se ela for verdadeira”, diz o Wittgenstein do *Tractatus* (1994, p. 169).

Habermas acha insuficiente esta abordagem semântica, que tem de “pagar o preço” das “abstrações” que faz (1990b, p. 55). Com efeito, ao prescindir da pragmática, a semântica limita a questão da validade à relação entre linguagem e mundo. Assim, a validade é reduzida à verdade de asserções (ibid., p. 77s). Entretanto, esposando a idéia original de K. Bühler, Habermas defende que a linguagem tem outras funções além de “representar” estado de coisas – ela também serve para “expressar intenções” e “contrair relações” com alguém (ibid., p. 78, 105s). Habermas também está convencido de que todas essas funções “estão prenhes de pretensões de validade” (ibid., p. 79).

Apoiando-se na “virada pragmática” do Wittgenstein das *Investigações filosóficas*, J. L. Austin faz mais jus a essas três funções da linguagem, no entender de Habermas, com sua “teoria da ação de fala” (ibid., p. 78s, 118). Sua teoria havia chamado a atenção para o fato de que, quando se emite um “ato de fala”, além do ato “*de*” dizer algo (“ato locucionário”), ou seja, do ato de proferir palavras com um certo significado, realiza-se também um ato “*ao*” dizer algo (“ato ilocucionário”) (Austin, 1990, p. 85ss).⁷³ O ato ilocucionário tem a ver com a “força” ou o “modo” com que se usa a linguagem. Assim, uma mesma “locução” (ou proposição) pode ser usada para fazer uma pergunta, dar uma informação, marcar um compromisso, criticar, etc. (ibid., p. 88s). Ora, esse componente ilocucionário, diferentemente da proposição, não faz referência ao mundo dos fatos, mas à *relação interpessoal* que se estabelece pela linguagem. Austin, portanto, consegue se desprender de uma análise meramente proposicional, marcada pela relação linguagem-mundo, dando a devida atenção à dimensão “performativa” (realizativa) da linguagem nos contextos sociais. Ao mesmo tempo, sua teoria não despreza a proposição, a relação linguagem-mundo que ela estabelece, e a validade a ela associada (Habermas, 1990b, p. 79).

O problema com a teoria de Austin, porém, no entender de Habermas, é que ela continua restringindo a validade ao componente proposicional; portanto, à relação linguagem-mundo, tal como a semântica da verdade (ibid.). O componente ilocucionário é o elemento “irracional”, enquanto o “elemento propriamente racional seria monopolizado pelo conteúdo

da asserção” (ibid., p. 81). Ora, a proposta de Habermas, apoiada num precedente de M. Dummett,⁷⁴ é dar uma guinada “rumo a uma reinterpretação pragmática da problemática da validade” (ibid., p. 80). Ao invés de se pensar o elemento ilocucionário como uma mera “força irracional”, pode-se concebê-lo como “a sede de uma racionalidade”, onde se juntam “condições de validade, pretensões de validade a elas referidas e razões para seu resgate discursivo” (ibid., p. 81). Isto daria lugar para outras “pretensões de validade” além da verdade proposicional, como as pretensões de correção normativa e de veracidade. Aliás, a própria verdade não seria mais entendida exclusivamente em termos semânticos, presa ao elemento proposicional e “completamente alheia ao processo de comunicação.” (ibid.). A verdade seria uma “pretensão” que se vincula ao componente ilocucionário de uma afirmação, de que o que está sendo afirmado (o enunciado) é válido, e que, em caso de necessidade, pode-se demonstrar isto com razões.

As idéias de Habermas expostas nas duas últimas seções obviamente não estão isentas de críticas. Em *Réplica a objeções* (Habermas, 1997b, p.399-477), Habermas tem de responder, em meio a outras questões, às objeções de John Thompson e Mary Hesse de que sua teoria discursiva da verdade não esclarece a questão dos “critérios de decisão” da verdade e de que sua teoria não faz jus à “objetividade da experiência” no estabelecimento da verdade (ibid., p. 464ss).⁷⁵ Ernst Tugendhat (1996) também critica a “circularidade” em que cai a teoria habermasiana por tentar substituir critérios *semânticos* por *pragmáticos*, tendo de

⁷³ Austin também fala dos “atos perlocucionários”, ou seja, dos atos que se realizam “por” se dizer algo (1990, p. 85ss.). Entretanto, eles não são necessários aqui, onde se pretende fundamentar a noção geral de ação comunicativa. Para caracterizar a noção de ação *estratégica*, no entanto, eles são essenciais.

⁷⁴ Sobre o precedente de Dummett, ver Habermas (1987, v.1, p. 404ss). Basicamente, Dummett mostra que em vários casos não é possível se ter conhecimento direto das condições de verdade de uma oração assertórica, mas pode-se aceitá-la a partir das razões de que o falante (que a afirma) dispõe de que ela seja verdadeira.

⁷⁵ Especificamente sobre a questão da *verdade*, a teoria discursiva de Habermas implica a negação da verdade como *correspondência* com a realidade, quer em sua versão “transcendental” em que o fundamento da verdade estaria na “objetividade da experiência”, quer na versão “empirista” onde o fundamento da verdade estaria na “certeza sensível” (Habermas, 1997b, p. 132ss). Habermas defende que questões sobre “fato” não são decididas por meio da experiência – por mais “objetiva” que esta seja – ou por meio da evidência de uma percepção – por mais “certa” que esta seja. Fato e verdade, de um lado, e experiência e certeza sensível, de outro, são “categorialmente” distintos (ibid., p. 133). Pode-se, é certo, apelar a alguma experiência (“objetiva”) na defesa da verdade de uma afirmação; tal apelo, entretanto, não constitui uma fundamentação – toda experiência é passível de interpretações e, portanto, é sujeita à discussão. Por isso, “uma pretensão [de verdade] *baseada* na experiência não é de modo algum uma pretensão *fundada*” (ibid., p. 119; grifos do autor). Semelhantemente, a “certeza” que acompanha uma percepção pode servir de ocasião para se questionar uma pretensão de verdade. Entretanto, a diferença categorial é aguda – uma “vivência de certeza” sempre será *subjetiva*, restrita ao indivíduo que a “tem”; uma pretensão de validade, como a verdade, é *intersubjetiva*, sujeita ao julgamento de outros indivíduos (ibid., p. 123s). A verdade não pode, portanto, ser entendida segundo um modelo de correspondência ou adequação à realidade. “A idéia de verdade só pode desenvolver-se por referência ao desempenho discursivo de pretensões de validade” (ibid., p. 120).

pressupor mais do que deveria no seu “consenso qualificado” (ibid., p. 174ss). Como neste trabalho, entretanto, não se tem o propósito de fazer um detalhamento das críticas e respostas às questões técnicas da teoria habermasiana, remete-se o leitor para outros estudos.⁷⁶

Pequena síntese da ação comunicativa

Sintetizando os resultados chegados até aqui para fundamentar a ação comunicativa, e caracterizando-a um pouco mais (e, com ela, a razão comunicativa que nela opera), tem-se o seguinte (cf. Habermas, 1990b, p. 65ss). A ação comunicativa, voltada ao entendimento para a coordenação das ações dos sujeitos, acontece quando num ato de fala um sujeito (“Ego”) oferece a outro sujeito (“Alter”) a possibilidade de aceitar ou contestar uma pretensão de validade criticável contida no elemento ilocucionário de sua enunciação. (Na verdade, um mesmo ato de fala contém as três pretensões de validade - de verdade, de correção normativa e de veracidade -, ainda que uma das três seja a dominante e as outras duas estejam implícitas (cf. Idem, 1987, v.1, p. 397s)). A oferta do ato de fala poderá ser aceita sem contestação, caso em que se dá a maior parte da comunicação cotidiana. Poderá, entretanto, ter qualquer uma (ou todas) de suas pretensões de validade contestadas, caso em que a ação comunicativa dará lugar ao discurso “teórico” ou “prático” (respectivamente tematizando as pretensões de verdade ou de correção normativa), onde se busca um consenso *racionalmente motivado*, isto é, segundo condições apropriadas do “processo”, “procedimento” e “produto” da argumentação. (Já a pretensão de veracidade não pode ser fundamentada discursivamente, apenas “mostrada” pela coerência das ações de Ego (ibid., p. 67)). Os atos de fala enunciados por Ego e aceitos por Alter têm um efeito de vínculo entre Ego e Alter, comprometendo um ao outro.

Esta noção de ação comunicativa só é tornada possível porque a compreensão moderna do mundo, descentrada, diferenciou três esferas de valor, cada qual com sua pretensão de validade e com seus respectivos “mundos” de referência – “objetivo”, “social” e “subjetivo”. A *unidade* substancial do mundo religioso, que fora perdida, é reencontrada *formalmente* na prática comunicativa, onde as três pretensões operam conjuntamente e podem ser objeto do entendimento intersubjetivo. A *liberdade* do sujeito é aumentada porque agora “a força de negação, a capacidade de diferenciar entre ‘sim’ e ‘não’ não é de modo algum tolhida, mas antes potenciada” triplamente, para cada esfera de valor (Idem, 1990a, p. 114).

⁷⁶ Além, é claro, do próprio texto de Habermas “Réplica a objeções” (1997b, p. 399ss), ver também o texto de Hermann (1999, p. 89ss), que contém uma exposição das principais críticas à “Teoria da ação comunicativa”.

4.4. O “mundo da vida”, em duas perspectivas

Para Habermas, o conceito de “*mundo da vida*” deve “complementar” a ação comunicativa, voltada ao entendimento, porque é o contexto em que esta se dá (1987, v.2., p. 169ss; 1990b, p. 88ss).

O conceito de “mundo da vida” foi introduzido por E. Husserl na última fase de seu pensamento, marcando uma mudança em sua abordagem fenomenológica (cf. Zilles, 1994, p. 140s). O fundador da Fenomenologia⁷⁷ cristaliza esse conceito em sua famosa conferência em Viena, em 1935, intitulada *A crise da humanidade européia e a filosofia* (Husserl, 1996). É ali que o filósofo confronta a pretensão de “objetividade” das ciências e sua alegada “neutralidade” do sujeito cognoscente diante dos objetos, com o conceito de “mundo da vida” (*Lebenswelt*) (ibid.). Para Husserl, o mundo da vida é o conjunto de saberes *pressupostos, não-tematizados e pré-reflexivos* que estão na base e origem de toda e qualquer atividade cognitiva, inclusive a do cientista. O “mundo da vida” constitui *fundamento de sentido* para os sujeitos cognoscentes, sem que estes o percebam ou possam evitá-lo.

Habermas fará uso desse importante conceito, mas inserindo-o numa análise “pragmático-formal” da “ação comunicativa” (i.e. de sujeitos que buscam o entendimento) e abandonando, assim, as categorias da filosofia da consciência da fenomenologia (1987, v.2, p. 176ss). Antes de mostrar essa nova aplicação, entretanto, convém explicitar as características do mundo da vida que Habermas empresta da fenomenologia, especialmente de A. Schütz, criador da “Sociologia fenomenológica” e seguidor de Husserl.

Em primeiro lugar, o mundo da vida tem um caráter “*aprobemático*” (ibid., p. 185s). Ele é aquilo com que se está “ingenuamente familiarizado”. Ele é “o solo não questionado de todo o dado em minha experiência, assim como o marco inquestionado em que me são propostos os problemas que hei de resolver” (Schütz e Luckmann apud Habermas, op. cit., p. 186). É, pois, impossível problematizar o mundo da vida como um todo; apenas “fragmentos” dele podem ser tematizados e colocados em questão, “enquanto que *o mundo da vida enquanto tal permanece sempre no transfundo*” (Habermas, op., cit., p. 186; grifos do autor). Em segundo lugar, ele é “intersubjetivo”. Ele é “um a priori *social*” (ibid., p. 187; grifos

⁷⁷ A Fenomenologia, iniciada por E. Husserl (1859-1938), pode ser caracterizada por uma “atitude” e um “método” filosóficos. A atitude consiste em “colocar o mundo entre parênteses”, isto é, suspender qualquer juízo sobre a realidade exterior. O fenomenólogo deve estudar apenas os “fenômenos puros” da consciência enquanto

nossos). Em terceiro, o mundo da vida, ao mesmo tempo que é “indeterminado” e “ilimitado”, com fronteiras portanto *intransponíveis*, é também o elemento que “determina” e “limita” cada situação passível de problematização. Em outras palavras, o mundo da vida é um “contexto” *indefinido* no qual os “horizontes” de cada situação a ser problematizada se movem, e pelo qual estão sempre condicionados (ibid., p. 188s).

Quando aplicado à ação comunicativa, o mundo da vida, assim caracterizado, pode ser entendido como

“o lugar transcendental em que falante e ouvinte se saem ao encontro; em que podem propor-se reciprocamente a pretensão de que suas emissões concordam com o mundo (com o mundo objetivo, com o mundo subjetivo e com o mundo social); e em que podem criticar e exibir os fundamentos dessas pretensões de validade, resolver seus dissentimento e chegar a um acordo. (...). ...[F]alante e ouvinte se entendem desde, e a partir de, o mundo da vida que lhes é comum...” (ibid., p. 179).

O mundo da vida é, pois, um *contrapeso* da ação comunicativa. Ele garante um “consenso de fundo” capaz de dar *estabilidade* às incertezas e “riscos” da busca do entendimento:

“As realizações explícitas de entendimento por parte daqueles que agem comunicativamente movimentam-se no horizonte de convicções comuns e indubitáveis; a inquietação através da experiência e da crítica parece que se rompe de encontro a uma rocha profunda, ampla e inamovível de modelos consentidos de interpretação, de lealdades e práticas” (Habermas, 1990b, p. 86).

As últimas palavras da citação anterior já aludem a uma outra perspectiva possível de análise do mundo da vida. Se numa perspectiva *pragmático-formal*, a partir dos *participantes* da interação, o mundo da vida aparece como o contexto delimitador de horizontes para a ação, numa perspectiva de quem *narra* o que acontece, uma perspectiva portanto mais *sociológica*, o mundo da vida aparece tripartido em seus “componentes estruturais”, que são a “cultura”, a “sociedade” e a “personalidade” (Idem, 1987, v. 2, p. 195s). A *cultura* é “o acervo de saber”. É desse acervo que os participantes se nutrem para *interpretar* uma dada situação e buscar o entendimento. A *sociedade* (neste sentido *estrito* de componente estrutural do mundo da vida) compõe-se das “ordens legítimas através das quais os participantes na interação regulam sua

tais. O método consiste numa série de “reduções” até chegar nas “essências puras” dos fenômenos (cf. Zilles, 1994, p. 123ss).

pertença a grupos sociais, assegurando com isto a solidariedade” (ibid.). A *personalidade* são as “competências que convertem a um sujeito em capaz de linguagem e ação”, afirmando com isto sua identidade (ibid.).

Ora, adotando a perspectiva narrativa, sociológica, o que se observa é que todos esses componentes estruturais do mundo da vida são “reproduzidos” pela ação comunicativa. Ou seja, quando os sujeitos se entendem sobre algo no mundo eles estão “renovando” o saber cultural (cultura). Quando através deste entendimento eles coordenam suas ações, estão também “ratificando” sua pertença ao grupo e sua solidariedade, promovendo a “integração social” (sociedade). Finalmente, quando tomam parte em interações com “pessoas de referência”, capazes de linguagem e ação, as novas gerações internalizam as competências necessárias para a ação comunicativa, socializando-se (personalidade) (ibid.). Por isso, a “reprodução cultural”, a “integração social” e a “socialização” são os processos de “reprodução simbólica” do mundo vida, todos desencadeados pela ação comunicativa (ibid., p. 197).

Pode-se, assim, ver como a relação da ação comunicativa e do mundo da vida é “circular” – a ação comunicativa se utiliza do mundo da vida como seu contexto de ação, ao mesmo tempo que o reproduz. O mundo da vida, portanto, é “fonte” e “produto” da ação comunicativa: “Entre o mundo da vida como *ressource* do agir comunicativo e o mundo da vida como produto desse agir introduz-se um processo circular...” (Idem, 1990b, p. 53).

4.5. Sistema e colonização do mundo da vida

Por mais útil que seja, Habermas considera a noção de mundo da vida limitada. A sociedade não é apenas o encontro de sujeitos que buscam o entendimento a partir de um mundo da vida comum. E as pessoas não coordenam suas ações somente através da ação comunicativa. Uma “sociologia compreensiva” que, ao contrário, pense assim cai num verdadeiro “idealismo hermenêutico” (Habermas, 1987, v.2, p. 210s). Há uma outra forma de coordenação de ações que prescinde do entendimento e da razão comunicativa – trata-se do “sistema”, com sua “integração sistêmica”. A sociedade, portanto, deve ser entendida em dois níveis - mundo da vida e sistema -, com dois modos respectivos de integração – social e sistêmico.

Os sistemas são mecanismos de controle das ações, especialmente de suas *conseqüências*, que funcionam com uma lógica *instrumental*. Eles podem operar sem a

necessidade do acordo dos envolvidos, de suas orientações valorativas e até mesmo da linguagem (ibid. p. 213ss). Eles se utilizam de “meios de controle” – como o “dinheiro” - para regular as ações. Enquanto a ação comunicativa é responsável pela reprodução *simbólica* do mundo da vida, o sistema é responsável por sua reprodução “*material*” (ibid., p. 197).

A concepção evolutiva de Habermas defende que, enquanto nas sociedades tradicionais o mundo da vida e o sistema estavam “acoplados” entre si - o mundo da vida fornecendo orientações valorativas para as ações e o sistema controlando as conseqüências das ações -, com a racionalização da modernidade os dois se separam e se polarizam (ibid., p. 253ss). O sistema, com isto, passa a operar completamente autônomo. Mais que isto, o próprio sistema se diferencia em dois subsistemas complexos, Economia e Estado, cada qual com um “meio de controle” próprio – respectivamente, “dinheiro” e “poder” (ibid.).

O problema, entretanto, só acontece quando, a partir de sua autonomização, os subsistemas passam a intervir nos contextos do mundo da vida onde se espera a ação comunicativa. Habermas reinterpreta assim o diagnóstico de Weber das patologias da modernidade vendo uma “colonização” do mundo da vida pelos subsistemas da Economia capitalista e do Estado burocrático, que invadem com seus mecanismos de controle de ação - dinheiro e poder - os lugares antes destinados à ação comunicativa (ibid., p. 261ss, 451ss). Os imperativos da reprodução material estariam assim coagindo os contextos comunicativos, à semelhança da “infra-estrutura” marxiana, causando uma verdadeira “reificação” das relações intersubjetivas (ibid.).

No capítulo que se segue, ver-se-á mais especificamente o fenômeno da colonização do mundo da vida no próprio processo da socialização, bem como as tarefas que um discurso pedagógico reconstruído com base na teoria da ação comunicativa deve realizar.

V – O DISCURSO PEDAGÓGICO MODERNO RECONSTRUÍDO

Apropriar-se da Teoria da Ação Comunicativa de Habermas para iluminar a educação tem se mostrado um empreendimento multifacetado. Como a obra de Habermas é complexa, explica Hermann, “não é surpreendente que a investigação educacional tenha buscado diferentes direções, no sentido de reconstruir um sentido para a ação pedagógica”, ao se servir da Teoria da Ação Comunicativa (1999, p. 102). Hermann apresenta algumas pesquisas (brasileiras) que buscam, de diferentes maneiras, criar pontes entre a teoria habermasiana e a ação pedagógica (ibid., p. 61ss). Não faltam, ainda, interpretações que se posicionam *negativamente* a uma possível contribuição da obra de Habermas para a educação (ibid., p. 103ss e 108ss).⁷⁸ De qualquer modo, a hipótese da presente pesquisa tem sido a convicção de que a Teoria da Ação Comunicativa dá, sim, os subsídios necessários para reconstruir o Discurso Pedagógico da Modernidade – agora num pensamento pós-metafísico. Demonstrar isto será o escopo deste capítulo.

5.1. O tema da formação

A idéia de que o ser humano *pode* e *deve* ser “moldado” ou “formado” segundo um “ideal autêntico” de homem foi um tema fecundo que a pedagogia moderna aprendeu do humanismo grego. O que sobra, entretanto, deste tema uma vez que o pensamento pós-metafísico desbaratou o “pensamento de identidade” que procurava o “idêntico” por trás do diferente e múltiplo; desbaratou o idealismo que projetava no ser as características conceituais de generalidade, necessidade e atemporalidade; e desbaratou a precedência da teoria que prometia um acesso privilegiado à verdade? Como é possível “moldar” o ser humano – supondo-se que ele seja realmente amoldável – segundo um ideal autêntico ou essencial de homem, se a alegada “essência autêntica” de homem revelou-se uma ilusão metafísica? Abandona-se a idéia de “formação humana” na educação, como o quer Lyotard? Há outras

⁷⁸ Entre os críticos apresentados por Hermann, destaca-se Jürgen Oelkers, para quem a Teoria da Ação Comunicativa “não acolhe um conceito de ação pedagógica” (Hermann, 1999, p. 103). Com as duas categorias de ação com que trabalha – a ação voltada ao êxito (teleológica ou estratégica) e a ação voltada ao entendimento –, Habermas deixa escapar a singularidade da ação pedagógica, pois esta é “mais e outra coisa que a procura de entendimento ou cálculo egocêntrico das chances de ação” (Oelkers apud Hermann, op. cit., p. 105). A ação pedagógica é uma *influência* – o que para Habermas caracteriza uma ação estratégica, voltada ao êxito –, mas, ao contrário da ação estratégica de Habermas, é voltada ao “êxito do outro”, além do que “o efeito desta ação não é

alternativas? (A outra questão, levantada por Adorno, a saber, a de que os “modelos ideais” de formação solapam a *autonomia* do indivíduo, será tratada mais adiante).

Freitag, num pequeno ensaio intitulado “Filosofia iluminista e pedagogia da qualidade” (1994, p. 18ss), após apresentar rapidamente a “paidéia” grega e o texto pedagógico de Kant, com sua noção de “Bildung”, declara confiante que “nada indica que o pensamento de Kant seja considerado ‘ultrapassado’ ou alheio aos problemas e temas em debate no Brasil” (ibid., p. 23). Mais adiante, desconsiderando os problemas levantados pela superação da metafísica, a autora reclama: “A rigor, falta à sociedade brasileira de hoje um *autêntico* modelo ou ideal pedagógico (como existia na Grécia Antiga ou na Europa das Luzes)” (ibid., p. 30; *itálicos da autora*). O que Freitag quer dizer com “*autêntico* modelo ou ideal”? Seria um ideal que espelhasse a *essência* humana, como a Metafísica prescrevia? No final do seu ensaio, a autora parece negar esta interpretação – ainda que tenha defendido anteriormente a “*universalidade da natureza humana*” - ao falar de “um *ideal* autenticamente arraigado na alma do povo brasileiro” (ibid., p. 25 e 31; *itálicos da autora*). Parece, portanto, que o que Freitag defende seja um ideal ou modelo pedagógico que espelhe, não uma *essência* atemporal e universal do homem, mas que espelhe, de alguma forma, uma *cultura* em particular, no caso, a brasileira. Seria essa a *solução* para a crise metafísica da noção de formação?

Ora, além do difícil problema de se estabelecer o que seja o “autêntico ideal” da “alma brasileira”, um ideal *culturalmente* determinado – se é que foi isto o que quis dizer Freitag! – tem mais dois inconvenientes. Primeiro, uma tal noção vai *de encontro* às noções de formação grega e iluminista – a quem Freitag pretende seguir -, que justamente procuravam *criticar* e *corrigir* a cultura da sociedade (o *nomos*) em nome de uma “natureza” (*physis*) humana.⁷⁹ Segundo, relacionado ao anterior, um ideal *culturalmente* determinado perde muito (ou totalmente) do caráter *normativo* que a noção de formação sempre carregou. Afinal, por que um modelo “cultural” *deveria* ser seguido? O que o torna *necessário* ou até mesmo *desejável*? Os modelos ideais grego e iluminista ancoravam sua normatividade em um pretense caráter essencial ou transcendental que ultrapassava a mera convenção social. De onde um ideal de

tecnologicamente controlável” (ibid., p. 104 e 106). Assim, Habermas não tem categorias adequadas para apreender esta ação, crítica Oelkers.

⁷⁹ Conforme mostrado neste trabalho, esse é o caso paradigmático de Platão e Rousseau, para quem a natureza (*physis*) deveria servir de critério de crítica à cultura (*nomos*). No caso de Kant, se bem que ele coloque como um dos objetivos pedagógicos a *prudência* (“Klugheit”), segundo a qual o educando aprende os costumes da sociedade para poder viver bem dentro dela, o objetivo principal do processo pedagógico, a saber, a *Bildung*, corresponde a uma formação moral, onde os critérios são *universais*, transcendendo (e corrigindo) os costumes sociais (cf. Kant, 1999).

formação poderia tirar sua força e normatividade se tudo o que ele pretende ser seja uma “autêntica” representação da cultura vigente? Um outro caminho deve ser buscado para reconstruir o ideal de formação.

A própria Freitag apresenta um caminho melhor em outro texto, ao comentar justamente a obra de Habermas. No texto “Piaget e Habermas: uma nova teoria do ‘Eu’” (Freitag, 1991, p. 69ss), a autora defende: “A teoria do ‘Eu competente’ pode (e no meu entender deve) constituir o *telos* de todo e qualquer esforço político e pedagógico, dando assim prosseguimento aos mais nobres ideais da Ilustração” (ibid., p. 93). Esse é um caminho mais promissor – entender o ideal da formação como a constituição de um “Eu competente”, segundo a conotação que o próprio Habermas lhe dá, e que será apresentada a seguir.

A Ação Comunicativa apresentada no capítulo anterior não requer apenas um determinado estágio evolutivo da *sociedade* para poder se realizar na prática cotidiana. Requer também que o *indivíduo* atinja certo nível de *competência*, onde seja capaz de participar de ações comunicativas, voltadas ao entendimento. Esse é o ponto importante para o qual Freitag chama atenção: “Para que haja ‘ação comunicativa’, para que possam surgir ‘discursos’ (teóricos e práticos), para que se possa falar em ‘razão comunicativa’, é preciso conhecer ‘Eus competentes’” (ibid., p. 92). Ora, Habermas esclarece o que seria o “Eu competente” no seu texto de 1974, “Notas sobre o desenvolvimento da competência interativa” (1997b, p. 161ss), publicado somente em 1984. Ali, distingue “sistematicamente” três “desenvolvimentos” no indivíduo, com suas respectivas “competências” – os desenvolvimentos *cognitivo*, *lingüístico* e *interativo* -, integrando-os a uma versão ampliada da teoria da “descentração” da Epistemologia Genética de Piaget.⁸⁰

⁸⁰ Segundo a Epistemologia Genética de Jean Piaget, o conhecimento precisa ser estudado como “processo”, “vir a ser”, e não como “fato” ou um “estado” (Piaget, 1978b). Daí o termo “genética”, pois a preocupação da E.G. é com a “gênese mesma dos conhecimentos de que a epistemologia tradicional apenas conhece os estados superiores” (Idem, 1978a, p. 3). Além disto, para a E.G., o conhecimento é um processo *dialético* e não linear. Ou seja, ele não se dá unicamente de “fora” para “dentro”, do objeto para o sujeito, como quer o empirismo, nem do sujeito para o objeto exclusivamente, como querem as várias formas de apriorismo. Não é também uma mera soma dessas duas visões. O conhecimento é um processo onde sujeito e objeto *interagem* – o sujeito “assimila” os objetos da experiência por meio de estruturas que “os enriquecem e enquadram”; e a “resistência” dos objetos da experiência “acomoda” essas estruturas, que, por isso, “resultam de uma construção efetiva e contínua” (ibid., p. 3 e 6; e Idem, 1970, p. 377ss). Tal interação é desencadeada pela *ação* do sujeito sobre o objeto. No princípio, tal ação é exclusivamente sensório-motora (sem linguagem e representação mental). Num segundo período, a ação passa a se utilizar também desses recursos “simbólicos” ou “semióticos”, interiorizando-se e tornando-se uma “operação mental” (Idem, 1978a, p. 6ss).

Ao longo de todo esse desenvolvimento intelectual e cognitivo, vai ocorrendo um processo que parte de um “egocentrismo” ou “centração” radical do sujeito – ainda que este seja inconsciente de si mesmo! – à uma “descentração” progressiva. Ou seja, de um “primado da perspectiva própria” e de “uma falta de diferenciação entre seu próprio ponto de vista e os outros possíveis”, o sujeito passa a uma progressiva diferenciação e reconhecimento de outros pontos de vista, inserindo sua própria perspectiva nestes outros pontos de vista da

“Esta proposta significa que para cada uma destas dimensões pode assinalar-se uma série de estruturas especiais, lógico-evolutivamente ordenadas, e universais. Partindo de Piaget, minha idéia é que essas estruturas universais da capacidade de conhecimento, de linguagem e de ação se formam em um confronto, ao mesmo tempo construtivo e adaptativo, do sujeito com seu ambiente, diferenciando-se este ambiente em *natureza externa, linguagem e sociedade*” (ibid., p. 165; itálicos do autor).

Assim, ao confrontar-se com seu ambiente, o sujeito vai *aprendendo*, “por etapas”, a “delimitar” diferentes regiões da realidade – a região da “natureza externa”, em que pode perceber e manipular objetos; a “sociedade”, onde o sujeito adulto pode exercer uma atitude participante (não objetivante), e onde tem a experiência da “normatividade”; e a “linguagem”, com a qual o sujeito tem a experiência da “intersubjetividade” (ibid., p. 166s). As diferentes etapas ou estruturas que possibilitam tal diferenciação da realidade serão logo esboçadas.

Ao mesmo tempo, porém, em que vai delimitando diferentes regiões da realidade, o sujeito também delimita e forma uma “natureza interna”, ou seja, sua própria subjetividade, o próprio “eu” (ibid., p. 165ss). Esse “eu” se forma como um “eu” *competente*, ou seja, um “eu” *capaz* de conhecimento, linguagem e ação. Assim, um *mesmo processo* de aprendizagem é responsável pela construção de sujeito e objeto, um não se formando sem o outro. Daí a “dupla posição” das estruturas de aprendizagem: “são tanto estruturas dos âmbitos objetivos como do sistema da personalidade” (ibid., p. 165). E Habermas conclui: “Podemos agora dizer que o eu se constitui em um *sistema de delimitações*, no qual a subjetividade da natureza interna se delimita frente à objetividade de uma natureza externa perceptível, frente à normatividade da sociedade e frente à intersubjetividade da linguagem.” (ibid., p. 167).

Quais as etapas deste desenvolvimento? Seguindo Piaget e a psicanálise de Freud, Habermas afirmará *quatro* etapas em que o “eu” e a realidade progressivamente se diferenciam, num processo de “descentração” do “eu” (ibid., p. 170s):

- a) A etapa da “simbiose”, característica das primeiras fases da vida, em que não há uma distinção, para o indivíduo, entre sujeito e objeto. O indivíduo não percebe os limites de seu próprio corpo;
- b) A etapa seguinte, a “egocêntrica”, correspondente aos níveis sensório-motor e pré-operatório de Piaget, e às fases anal e edípica de Freud, em que o indivíduo já distingue o “eu” do meio ao seu redor, ainda que não de modo estável. Entretanto,

realidade e do possível (idem, 1970, p. 381ss; idem, 1978a, p. 7s; Montangero e Maurice-Naville, 1998, p. 137-151).

esse meio não é diferenciado ainda como meio físico e social. Além disto, esta etapa é caracterizada pelo “egocentrismo” cognitivo e moral do indivíduo, que não consegue se desvencilhar de seu próprio ponto de vista. Ele “pensa e atua desde perspectivas ligadas ao corpo”. Quanto à linguagem, há uma confusão entre signo e referente;

- c) Na etapa “sociocêntrica/objetivista”, que corresponde às operações concretas de Piaget e pós-edipiana de Freud, o indivíduo já diferencia coisas manipuláveis de sujeitos, diante de quem tem de exercer uma atitude participante. O indivíduo já está consciente de que seu ponto de vista é apenas uma perspectiva entre outras, vencendo assim o egocentrismo. Por isso, já pode entender a *reciprocidade* das expectativas normativas do grupo a que pertence (estágio “convencional” de Kohlberg). Já distingue entre percepção e fantasia, obrigação e impulso, o que mostra que a natureza interna, natureza externa e sociedade estão delimitadas. Lingüisticamente, já não confunde signo e referente, e domina os atos de fala do cotidiano, sabendo diferenciar os vários modos de seu uso. Entretanto, como não tem ainda o pensamento hipotético, o indivíduo não consegue se libertar do “dogmatismo” dos dados objetivos e da normatividade do seu grupo. Ele não consegue participar de “discursos”, pois não tem capacidade de colocar em suspenso pretensões de validade das afirmações e normas, impedido de considerar as primeiras à luz de outras hipóteses e as segundas à luz de princípios universais;
- d) Finalmente, na etapa “universalista”, que se dá a partir da adolescência, o dogmatismo anterior vai sendo desfeito. O dado objetivo pode ser transcendido por hipóteses explicativas e as normas do grupo podem ser vistas como meras convenções, passíveis de crítica por princípios universais (estágio “pós-convencional” de Kohlberg). O indivíduo vai se tornando capaz de suspender e criticar pretensões de validade das afirmações e normas, participando de discursos.

Somente ao atingir esta última etapa é que se pode dizer que há um “eu” *integral*, com uma subjetividade completamente delimitada em relação aos outros âmbitos da realidade, “competente” e “responsável” para participar de ações comunicativas e discursos (ibid., p. 170). Um “eu”, como explica Freitag,

“que adquiriu *cognitivamente* o estágio do pensamento hipotético-dedutivo (na acepção piagetiana); *lingüisticamente*, o estágio da fala argumentativa (conforme discutido por Habermas); *moralmente*, o estágio pós-convencional (segundo Kohlberg); e

interativamente, a habilidade de assumir a perspectiva dos outros, examinando sua própria ação e interação à luz da reciprocidade de direitos e deveres (cf. Mead e Selman)” (1991, p. 92s).

Parece, portanto, inevitável considerar esse nível de competência e delimitação do “eu” como o novo *ideal de formação* de um discurso pedagógico reconstruído com a obra de Habermas. É o que Freitag propõe ao eleger esse “eu competente” como o novo “*telos* de todo e qualquer esforço pedagógico”, como citado acima. É necessário, porém, analisar qual o *status* desse novo candidato a ideal de formação, para ver se não se cai numa nova versão *metafísica* da formação.

Em primeiro lugar, é importante ressaltar que Habermas não deixa dúvidas de que seu “eu competente” é *universal*. No início de seu texto, ele fala de sua “hipótese básica”:

“...as capacidades do sujeito que atua socialmente podem investigar-se desde o ponto de vista de uma competência *universal*, isto é, independente desta ou daquela cultura, assim como sucede com as competências da linguagem e conhecimento quando se desenvolvem com normalidade” (1997b., p. 161; itálicos nossos).

Nisto, está simplesmente seguindo Piaget, a quem (corretamente) credita a universalidade das estruturas cognitivas (ibid., p. 165).⁸¹ Em outro texto, Habermas chama a atenção para a *universalidade* das “formas do juízo moral”, que ele toma do discípulo de Piaget, L. Kohlberg, para quem o desenvolvimento da consciência moral também se dá numa sucessão invariável de diferentes estágios, independentemente da cultura (Idem, 1989, p. 143ss). Habermas chega a dizer que “a universalidade das estruturas assegura ao eu a universalidade abstrata de um eu em geral, que se sabe um com todos os demais sujeitos que podem dizer-se eu a si mesmos” (Idem, 1997b, p. 165). Assim, o “eu competente” de Habermas não perde em nada, no que tange à pretensão de universalidade, aos antigos ideais de formação grego e iluminista.

Não estaria, porém, esta universalidade justamente denunciando um caráter *metafísico*, que procura o *idêntico* por trás da diferença, que projeta no ser o *geral, necessário e atemporal*, que crê chegar à *verdade* por meio da teoria? Não estaria uma tal universalidade

⁸¹ Para Piaget, a universalidade das estruturas cognitivas *não* significa uma invariância “cronológica” de aquisição das estruturas entre as diferentes culturas (cf. Piaget, 1978a, p. 235s). Significa que a “*ordem de sucessão*” dessas aquisições é que é invariável, independente da população analisada. Qualquer desenvolvimento cognitivo terá de passar pelos mesmos estágios, e na mesma ordem. Obviamente, poderá haver populações que estacionaram em algum estágio inicial de desenvolvimento.

do “eu competente” ancorada numa pretensa *essência* do que seja “homem”, ou numa versão modificada de transcendentalismo?

Esta é uma questão importante e difícil. Entretanto, ela não passou despercebida por Habermas, que a aborda especificamente em sua obra *Consciência moral e agir comunicativo* (Habermas, 1989). O autor admite que uma tal análise das competências cognitivas, lingüísticas e interativas é, sim, *transcendental*, na medida em que trabalha com condições ou pressuposições *necessárias e universais* da prática comunicativa e da argumentação. Baseia-se, portanto, em uma “pragmática transcendental”, como leva a cabo K.-O. Apel (ibid., p. 48s, 117-121). Todas as chamadas “ciências reconstitutivas”, que procuram explicitar o saber intuitivo e pré-teórico de sujeitos capazes de fala e ação, ciências que procuram converter um “know-how” em um “know-that”, podem recorrer a argumentos pragmático-transcendentais, explicitando pressuposições que *todo* falante e agente tem de admitir, sob pena de cair em contradições performativas⁸². Habermas, entretanto, quer deixar claro que se trata de um “transcendentalismo *fraco*”, que não pode aspirar a uma “fundamentação última”, pois “*todas as reconstruções racionais... só têm um status hipotético*” (ibid., p. 48s; *italicos do autor*). De fato, as ciências reconstitutivas não podem “deduzir” condições necessárias e universais, como fazia o transcendentalismo kantiano. O que *podem* fazer, com a ajuda da pragmática transcendental, é mostrar que certas pressuposições são “inevitáveis”, “impossíveis de rejeitar” ou, ainda, que “faltam alternativas” a essas pressuposições, sem contudo *fundamentá-las* ou *demonstrá-las*. Mostra-se, com a ajuda de contra-exemplos, que, ao tentar evitá-las, cai-se novamente nelas, mas não se consegue demonstrá-las sem “petição de princípio” (ibid., p. 118 e 120). Por isso, devem ser encaradas como “hipóteses”, sempre abertas a possíveis confirmações ou refutações:

“[A] afirmação de que não há alternativa alguma para uma dada pressuposição, que esta pertence antes ao estrato das pressuposições inevitáveis, isto é, universais e necessárias, tem o status de uma suposição; ela tem que ser verificada com base em casos, do mesmo modo que a hipótese de uma lei.” (ibid., p. 120).

O status *hipotético* dos argumentos pragmático-transcendentais, e das ciências reconstitutivas em geral, corta qualquer pretensão a “fundamentação última”, fazendo-os

⁸² As contradições “performativas”, estudadas por Apel, surgem “quando um ato de fala constativo ‘Cp’ se baseia em pressuposições não-contingentes cujo conteúdo proposicional contradiz o enunciado asserido ‘p’” (Habermas, 1989, p. 102). O exemplo básico é o enunciado “Eu não existo (aqui e agora)”. Quem o profere está fazendo “inevitavelmente” uma pressuposição cujo conteúdo proposicional pode ser expresso como “Eu existo (aqui e agora)” (ibid.).

dependem de “confirmações adicionais” (ibid., p. 49). Isto significa que os resultados das ciências reconstrutivas, com seus argumentos pragmático-transcendentais, devem ser utilizados como “*inputs* em teorias empíricas” para que sejam “testados” (ibid.). O caso exemplar que Habermas cita é o de L. Kohlberg, que empreende “uma divisão de trabalho bem peculiar entre a reconstrução racional de intuições morais (filosofia) e a análise empírica do desenvolvimento moral (psicologia) (ibid.).

A teoria do “eu competente” de Habermas, com o desenvolvimento das competências cognitiva, lingüística e interativa, tem exatamente esse status – não tem o peso de *fundamentação última* a que o antigo transcendentalismo e a metafísica de modo geral aspiravam. Não pretende ter chegado à *verdade infalível* de uma teoria expurgada da “práxis mundana”, ou a uma *essência* do que seja *realmente* o ser humano. O “eu competente” de Habermas é uma reconstrução *hipotética* de saberes que os sujeitos *devem* dominar para poderem participar de ações comunicativas e de argumentações, enfim, para poderem se utilizar da razão comunicativa – tudo isto em conexão com uma teoria *empírica* do desenvolvimento ontogenético. Para a teoria do “eu competente” vale o que Habermas disse a propósito de sua Ética Discursiva: “...defende teses universalistas, logo, teses muito fortes, mas reivindica para essas teses um status relativamente fraco.” (ibid., p. 143).

Assim, se o “eu competente” de Habermas deve ser erguido como o novo modelo ideal de formação, como reivindica Freitag e este trabalho, deve ficar claro que, por um lado se trata de um modelo ideal *normativo* – afinal, incorpora as condições *universais* e *necessárias* para a prática da razão comunicativa -, mas, por outro, sua normatividade não tem o peso de uma fundamentação metafísica.

Por último, é necessário enfatizar o *como* se deve dar a formação do “eu competente”, ainda que de modo bastante geral. Ora, do que já foi dito a respeito do desenvolvimento das diversas competências para a prática da ação comunicativa deve ter ficado claro que o *confronto* ou a *interação* do sujeito com seu meio – físico, social e lingüístico - é a chave para a passagem a novas estruturas de aprendizagem. Nisto, mais uma vez, Habermas apenas segue Piaget, para quem o desenvolvimento das estruturas cognitivas se dá pela interação de sujeito e objeto.⁸³ Na sua obra principal, *Teoria da ação comunicativa*, entretanto, Habermas expressa a mesma idéia básica em outros termos, afirmando que a própria *ação comunicativa* “reproduz” nas novas gerações aquele “componente estrutural” do mundo da vida, a “personalidade”, que são “as competências que convertem a um sujeito em capaz de

linguagem e ação, isto é, que o capacitam a tomar parte em processos de entendimento e afirmar neles sua própria identidade” (Habermas, 1987, v.2, p. 196). Em outras palavras, a própria ação comunicativa renova, no “tempo histórico” das gerações, as competências que a tornam possível. Por isso, Habermas caracteriza a “socialização” como um dos processos de “reprodução simbólica” do mundo da vida (ibid.). Ele explica genericamente como isto se dá, mostrando que nada há de misterioso nisto: “[A]o tomar parte em interações com pessoas de referência, as quais são já agentes competentes, a criança internaliza as orientações valorativas de seu grupo social e adquire capacidades generalizadas de ação” (ibid.). Desse modo, a aquisição das competências para a ação comunicativa deve-se dar num contexto de ação comunicativa – esta é a grande lição!⁸⁴ Daí a “exigência de uma racionalidade comunicativa na ação pedagógica”, onde de diversos modos se possibilite o debate, a crítica, a argumentação, etc., respeitando, é claro, o nível de competência dos alunos (Prestes, 1996, p. 105ss).

5.2. O tema da autonomia e liberdade do sujeito

A autonomia e liberdade do sujeito foi o grande desiderato da modernidade. Foi, por isso, o tema por excelência dos discursos pedagógicos modernos, como os de Rousseau e Kant, analisados neste trabalho. Estes autores, entretanto, não desconfiavam da crítica corrosiva à razão “dominadora” que seus herdeiros modernos presenciariam um ou dois séculos depois. E não tiveram de ouvir a voz de um Adorno acusando a formação moderna de não passar de uma “semi-formação” que prende o indivíduo nas “malhas da socialização”, como neste trabalho se verificou. Como a teoria da ação comunicativa pode renovar o tema da autonomia e liberdade do sujeito para um discurso pedagógico tão combalido?

Ora, após ter mostrado um sentido muito mais amplo de razão – a razão comunicativa, em contraposição à razão instrumental - que a Modernidade potencializou para a prática cotidiana do mundo da vida, a teoria da ação comunicativa de Habermas não somente revelou a estreiteza da crítica à razão efetuada pelos anti-modernistas, como pôde trazer de volta, com a noção do “eu competente”, o tema da autonomia e liberdade do sujeito para a pauta do discurso pedagógico, como se verá (i). Ao mesmo tempo, a análise da colonização do mundo

⁸³ Ver nota 80 deste trabalho.

⁸⁴ Nesse processo, não falta um elemento de *circularidade*, apontado por críticos de Habermas, como Uhle. Para este, é um círculo vicioso o fato de a formação de indivíduos comunicativamente competentes depender da existência de uma sociedade que age comunicativamente, ao mesmo tempo que a existência de uma tal sociedade depende de indivíduos competentes! (cf. Prestes, 1996, p. 118).

da vida pelo sistema, inclusive a ocorrida com a própria socialização escolar, fornece motivos adicionais para se manter o tema da emancipação no discurso pedagógico (ii).

(i) É Freitag novamente quem chama a atenção para o fato de que a formação de um “eu competente”, isto é, de um sujeito capaz de participar de ações comunicativas e de discursos, significa a formação de um “eu *autônomo*” (Freitag, 1991, p. 89ss). Evidentemente, uma tal “autonomia” não pode mais implicar, nas palavras do próprio Habermas, uma “redução individualista do conceito”, no sentido da moral kantiana, onde “monologicamente” o indivíduo julgava a respeito das leis morais universais. Um tal sentido “individualista” de autonomia tem de abrir vaga a um sentido “cooperativo”, onde o indivíduo é um “participante”, junto com outros sujeitos, do processo de auto-legislação, no papel de “co-legislador” (Habermas, 1999, p. 61ss).

Freitag, no entanto, quer apontar para o fato de que, em outro sentido, pode-se falar de uma autonomia *individual*, que é *condição* à autonomia “cooperativa” apontada acima. Trata-se da autonomia resultante diretamente do fato de o indivíduo ser *competente* para o discurso, estando preparado para reconhecer e questionar qualquer forma de heteronomia. Com efeito, ao poder delimitar e reconhecer as três “regiões” da realidade, ou os “três mundos” – o físico, o social e o subjetivo -, e ao ser capaz de questionar as três pretensões de validade correspondentes – a verdade das afirmações, a correção das normas e a veracidade das auto-apresentações expressivas –, o indivíduo atinge aquela *maioridade* que o impede de ser presa do dogmatismo de pretensões de validade inquestionáveis. Como diz Freitag, “O ‘Eu’ autônomo (e competente) é aquele que resiste à coerção da sociedade e dos mais fortes, opondo-se à heteronomia imposta pelo social. O ‘Eu’ autônomo (e competente) é aquele capaz de questionar as pretensões de validade embutidas na linguagem institucionalizada.” (1991, p. 93). De fato, ao saber colocar em suspenso e criticar pretensões de validade, participando de argumentações, a única coerção que um tal indivíduo admitirá será a do melhor argumento, estando atento para qualquer outra forma não legítima de coerção. E isto é ser um *indivíduo autônomo*. O fato de que as decisões finais sobre a verdade das afirmações e correção das normas, segundo a proposta habermasiana, dependam do entendimento de *todos* não torna o indivíduo *menos* autônomo; pelo contrário, faz com que à autonomia “individual” se some aquela autonomia “cooperativa” mencionada acima.

Sendo assim, a acusação de Adorno de que o próprio conceito de formação contém o “germe da heteronomia”, porque impõe um modelo ideal a partir do exterior ao indivíduo, enfraquece. Com efeito, uma formação que se atenha à construção das competências

necessárias para a prática da ação comunicativa, para o questionamento de pretensões de validade e o reconhecimento do melhor argumento, não pode ser acusada de promover a heteronomia. Promoveria a heteronomia justamente se deixasse de formar tais competências. Se Adorno contra-argumentasse dizendo que o processo de socialização anula a autonomia do sujeito porque escolhe de antemão *para* esse sujeito quais as competências que ele deva ter, basta lembrar que tais competências não são arbitrárias – constituem (hipoteticamente) o conjunto de condições universais e necessárias da prática comunicativa. Acima de tudo, a crítica de Adorno não cabe mais porque este novo modelo ideal – o do “eu competente” – permite formar sujeitos que contestem, se for o caso, o próprio processo de socialização!

Deste modo, fica difícil não enxergar que, com o “eu competente” de Habermas, o tema da autonomia do sujeito pode voltar a toda força para o discurso pedagógico. Deverá, pois, ser preocupação central da prática pedagógica promover a autonomia do sujeito à medida que o faz competente para participar de ações comunicativas. “Todo o esforço deve concentrar-se em assegurar uma competência interativa cada vez maior dos indivíduos, ampliando seu grau de autonomia” (Freitag, 1991, p. 93).

(ii) Seria uma “ficção”, entretanto, pensar que a sociedade pudesse ser *identificada* com o mundo da vida e sua prática comunicativa, e que bastaria ao indivíduo dominar a ação comunicativa para que fosse autônomo (cf. Habermas, 1987, v. 2, p. 210ss). Habermas chamou a atenção não somente para a existência paralela da “integração sistêmica” nas sociedades modernas – onde prevalece a razão instrumental e não a comunicativa -, como também para a “colonização” que os subsistemas “Estado” e “Economia” têm exercido sobre o mundo da vida, submetendo-o a seus imperativos (ibid., p. 451ss). Nesse processo de colonização, nem a socialização familiar e escolar escapam. Tanto uma como a outra, por exemplo, têm sofrido um processo de “juridização” que consiste num aumento do “direito escrito”, que passa a tratar dos mais diferentes aspectos e detalhes das matérias em questão, exercendo um controle administrativo-burocrático rigoroso, ainda que tenha trazido certos benefícios inegáveis do Estado de direito (ibid., p. 502ss, 520ss). No caso da escola, a socialização, que depende fundamentalmente da ação comunicativa, responsável que é pela reprodução simbólica do mundo da vida, de modo especial pela reprodução da “personalidade”, vê-se submetida, por meio do “direito escolar”, a ditames instrumentais, onde quase tudo se “resolve” burocraticamente. “A socialização escolar fica decomposta em um mosaico de atos administrativos impugnáveis”, para prejuízo da ação pedagógica (ibid. p. 525).

Diante disto, não há como ingenuamente ignorar que uma “tal situação traz perturbações à formação do sujeito, no desenvolvimento de sua competência, não só para a promoção de sua autonomia, como para a reprodução do mundo da vida” (Prestes, 1996, p. 122). Um discurso pedagógico que não queira sucumbir diante da asfixia sistêmica precisa, pois, de dois esforços, um externo e outro interno ao seu conteúdo. Por um lado, precisa dar conta de sua própria condição de existência. Ou seja, precisa assegurar que a socialização escolar esteja suficientemente livre dos imperativos sistêmicos e enriquecida da prática da ação comunicativa. Isto envolve, por exemplo, um esforço de “desburocratização” e até de “desjuridização” do processo pedagógico, como o próprio Habermas defende (1987, v.2., p. 527). A carga de controle jurídico-administrativo-burocrático sobre a escola e o ensino deveria dar lugar a procedimentos de decisão “em que se considere os implicados no processo pedagógico livres e capazes de defender seus interesses e de regular seus próprios assuntos” (Frankenberg apud Habermas, 1987, v.2., p. 527). Envolve também o esforço de que o processo pedagógico não esteja submetido pura e simplesmente às regras do Mercado. De fato, sem um ambiente onde se “respire” a ação comunicativa, a ação pedagógica torna-se impotente, e o discurso pedagógico nulo.

Por outro lado, o discurso pedagógico precisa incorporar ao seu *conteúdo* o preparo de sujeitos que “ludem” por “espaços comunicativos” na sociedade. Sujeitos que não apenas sejam competentes para agir comunicativamente e argumentativamente, mas que saibam, diante do aumento do domínio sistêmico, abrir espaços para a possibilidade da prática comunicativa e discursiva. Sujeitos afinados com “a ordem do dia” – para usar palavras de um comentário de Freitag sobre Habermas -, a qual “consiste em *preservar e ampliar* os espaços nos quais a razão comunicativa pode ser cultivada, delimitando-se claramente os espaços de atuação da razão instrumental” (1993, p. 62; itálicos nossos).

É verdade que Pinto critica em Habermas o fato deste não vislumbrar a possibilidade de “intervenções diretas” no sistema a fim de *alterá-lo*, e “muito menos ainda [a possibilidade de] a *subversão do sistema*” (1996, p. 481; itálicos do autor; cf. Habermas, 1990a, p. 333s). Pinto reprova que Habermas postule um funcionamento autônomo do sistema, com uma “dinâmica própria irresistível”, sendo “imune”, por isso, a intervenções *diretas* do mundo da vida. Para Pinto, isto “é de todo incompatível com a finalidade emancipadora da educação” (ibid., p. 479ss). De qualquer forma, Pinto reconhece que Habermas admite “influências indiretas” no sistema, por meio do desenvolvimento de “uma opinião pública esclarecida (cuja formação não deixaria de caber privilegiadamente à escola)” (ibid.). Ao preparar assim tal

opinião pública, não seria de todo inconveniente chamar tal tarefa pedagógica de “emancipadora”, ainda que Habermas procure evitar empregar a palavra no domínio *social* (cf. Habermas, 1993b, p. 100). Aceitando as ressalvas de Habermas, será uma tarefa que procure estabelecer uma “intersubjetividade ileso” entre as pessoas, sem coações de qualquer ordem, conscientizando os sujeitos, entretanto, que isto ainda não é a “totalidade de uma forma de vida reconciliada”, ou “a utopia”, mas tão-somente a “condição necessária” “para formas não antecipáveis de uma vida não fracassada” (ibid., p. 106s).

5.3. O tema (da primazia) dos fins morais

O discurso pedagógico moderno dava aos fins morais a proeminência em relação aos fins cognitivos e estéticos. E não era por menos – para pensadores como Kant, a autonomia e liberdade, tão caras à Modernidade, estavam diretamente ligadas à moral. É só lembrar a idéia kantiana de que a autonomia do sujeito se dá apenas quando este age segundo máximas que podem ser elevadas a leis morais universais.⁸⁵ Ora, após um Lyotard declarar que as normas morais são apenas mais um “jogo de linguagem” entre tantos, o que sobra desta primazia moral na educação? O que a teoria da ação comunicativa permite reconstruir deste tema?

Duas idéias podem ser depreendidas da teoria habermasiana a este respeito. Primeiramente, os fins morais continuam com uma importância capital na formação pedagógica inspirada em Habermas (i). Por outro lado, a teoria da ação comunicativa não necessita que se coloque os fins morais no “topo” de uma “hierarquia” da formação. A formação de uma competência moral seria tão vital quanto a de outras competências para a prática da ação comunicativa. Na verdade, os fins proeminentes da educação passariam a ser os que promovessem a competência comunicativa e discursiva de modo geral (ii).

(i) Não há dúvidas de que segundo a proposta da teoria da ação comunicativa a formação moral deve continuar sendo parte essencial da ação pedagógica. Afinal, um sujeito não está apto para participar de discursos “práticos” se não atingir certo nível de competência moral, como se verá.

Acima, fez-se referência às etapas de desenvolvimento das competências cognitiva, lingüística e interativa, onde, de certo modo, já se incluía o desenvolvimento moral. No entanto, uma análise mais específica não ocorreu. Ora, Habermas se utiliza da teoria moral de L. Kohlberg, discípulo de Piaget, para ver o desenvolvimento moral como uma sucessão

“invariante” e “irreversível” de estágios da consciência moral “hierarquicamente” ordenados (cf. Habermas, 1989, p. 143ss). São seis estágios distribuídos igualmente em três níveis – o “pré-convencional”, o “convencional” e o “pós-convencional” (ibid., p. 152ss). Enquanto no nível pré-convencional a preocupação é sobretudo com as *conseqüências* da ação, e no nível convencional o que é considerado são as “expectativas generalizadas de ação”, ou seja, as *normas*, no nível pós-convencional já se julgam as próprias normas do grupo à luz de *princípios* superiores, atingindo no último estágio, o sexto, o caráter de princípios “universais” (ibid.; e Idem, 1987, v. 2, p. 246).

Ora, a teoria da ação comunicativa de Habermas defende uma “Ética Discursiva”, onde “só podem reclamar validade as normas que encontrem (ou possam encontrar) o assentimento de todos os concernidos enquanto participantes de um Discurso prático”, que Habermas chama de princípio “D” (1989, p. 116). Com tal proposta, Habermas está defendendo não só a necessidade de um “universalismo moral”, como também a possibilidade de se discutir normas morais em termos de razões (cognitivismo moral), em que a regra básica de argumentação deve ser que “as conseqüências e efeitos colaterais, que previsivelmente resultam de uma obediência *geral* da regra controversa para a satisfação dos interesses de *cada indivíduo*, podem ser aceitos *sem coação* por todos”, o princípio “U” (ibid.). Normas que não tenham sido aprovadas por todos em um discurso (“D”), segundo regras próprias de argumentação (“U”) não são normas legítimas.

Sendo assim, é evidente que se precisa de sujeitos competentes para tal façanha. Competência, aqui, significa que os sujeitos sejam capazes de transcender as pretensões de validade das normas de seu grupo, questionando-as, criticando-as, argumentando, à luz do “princípio de universalização” (U), a fim de encontrarem normas que *todos* possam concordar. Ou seja, é necessário que os sujeitos se encontrem num nível de consciência moral correspondente, que para Kohlberg e Habermas significa o estágio dos princípios universais. Por isso, o discurso pedagógico deve incluir, como um de seus objetivos maiores, a aquisição deste estágio de desenvolvimento moral dos indivíduos.

(ii) Teriam, entretanto, os fins morais a *primazia* no processo pedagógico? Será que a obtenção de outras competências estaria *subordinada* em importância ao fim maior da moralidade? Ora, se isto era o caso no discurso pedagógico moderno dos séculos XVIII e XIX, não precisa ser mais o caso com a teoria da ação comunicativa. O pensamento kantiano, paradigmático da modernidade, situava a *autonomia* na esfera da moral – ser autônomo era

⁸⁵ Ver p. 44 deste trabalho.

agir de acordo com leis morais universais. Com a teoria do “eu competente”, entretanto, ser autônomo transcende esta esfera. Ser autônomo é ser *capaz* de participar de ações comunicativas e de discursos, chegando ao entendimento com outros sujeitos, em qualquer esfera. O “Eu competente e autônomo”, ideal da nova proposta de formação, inclui competências para se tratar de questões subjetivas, sociais e objetivas. Daí que Pinto, em sua proposta pedagógica com base em Habermas, postule “*sem discriminação hierárquica*, a tríplice referência da formação do homem no paradigma pedagógico da modernidade”, a saber, uma formação “cognitivo-instrumental, prático-moral e estético-expressiva” (1996, p. 489; *itálicos nossos*).

Será, entretanto, que com isto um dos temas do discurso pedagógico moderno é anulado? Será que a teoria da ação comunicativa consegue “salvar” os temas da formação e da autonomia do sujeito, deixando de lado um tema tão importante que vem desde os gregos, a saber, o de que a educação deva se preocupar primordialmente com a virtude, com o dever? A resposta é “sim”, se se tomar ao pé da letra a importância hierárquica superior que os fins morais tinham em relação aos outros fins na educação moderna. Será “não”, se se cuidar que a importância dos fins morais na educação é contemplada, num nível maior, pela busca da competência comunicativa. Como diz Prestes, “A constituição do sujeito epistêmico e moral da tradição kantiana é subsumida pela intersubjetividade” (1996, p. 117).

CONCLUSÃO

Este trabalho iniciou afirmando a importância capital do discurso pedagógico na efetivação da Modernidade. De fato, foi um discurso gerado com o explícito papel de tornar em realidade o sonho de quem o gerou. Como a Modernidade, o discurso pedagógico também acreditava nos ideais da autonomia e da virtude, além de crer no próprio ideal de formação. Este discurso, entretanto, escrito com grafia metafísica, viu-se em apuros quando a “forma metafísica de pensamento” foi superada e a própria Modernidade atacada.

Com a intenção inicial de procurar “resgatar” um discurso que outros já dariam por perdido, este trabalho buscou na Teoria da Ação Comunicativa de J. Habermas um aporte teórico que permitisse reconstruir o discurso pedagógico da Modernidade em termos “pós-metafísicos”, ao mesmo tempo que reafirmasse a possibilidade da Modernidade. Habermas, com efeito, é um pensador que aposta na Modernidade, sem deixar de perceber que ela não precisa mais de uma companhia tão indesejável como a Metafísica, quer a ontológica ou a mentalista. Com a teoria habermasiana, a Modernidade pode ser interpretada em termos que fazem seus críticos parecerem bastante reducionistas, subestimando seu “potencial de razão”.

Juntamente com a Modernidade, o *discurso pedagógico moderno* também é reabilitado pela teoria habermasiana. Seu tema da *formação*, com a noção de “modelagem” segundo um ideal normativo, originário dos gregos, pode ser reinterpretado como a construção de um “Eu competente” para ações comunicativas e discursos. Um “Eu competente” neste sentido terá de ser um “eu descentrado”, na acepção de Piaget, capaz de delimitar o que é subjetivo daquilo que é normativo e objetivo. Terá de ser um sujeito desenvolvido *cognitivamente*, alcançando o estágio hipotético de que fala Piaget, *linguisticamente*, sabendo argumentar em torno de pretensões de validade, e *interativamente*, podendo assumir a perspectiva de outros. Para a aquisição de tais competências, Habermas lança mão mais uma vez da teoria piagetiana, afirmando a importância capital do *confronto* com o meio, ou *interação*, como o caminho para se passar a novas estruturas de aprendizagem. Na verdade, vendo sob outro prisma, a própria ação comunicativa do mundo da vida é a responsável pela reprodução, nas novas gerações, das competências necessárias à sua efetivação, segundo Habermas. Por isso, esse processo de “socialização” do mundo da

vida, ainda que realizado de modo especializado na escola, precisa se dar num ambiente de ação comunicativa.

Quanto ao “status” deste novo ideal de formação, trata-se de um “modelo ideal” - se assim se quiser ainda chamar - que difere de um modelo ideal *metafísico*, não por negar uma pretensão de *universalidade e normatividade*, pois ele continua com tais pretensões, mas por negar que tais pretensões estejam ancoradas em alguma “fundamentação última”, quer ontológica, quer transcendental à maneira de Kant. Sua universalidade e normatividade são apoiadas em uma reconstrução “hipotética”, sujeita a confirmações “adicionais”, que faz uso de pressupostos “inevitáveis” da prática comunicativa. Estão ancoradas, portanto, em uma pragmática-transcendental, que, diferentemente do transcendentalismo kantiano, tem um caráter “fraco”.

O tema da autonomia é renovado pela perspectiva de que um sujeito capaz de participar de argumentações é um sujeito que não se deixa dominar por pretensões de validade “inquestionáveis”. É verdade que a teoria habermasiana não dá mais guarida a uma autonomia *individualista*, à maneira de Kant, onde o sujeito monologicamente julgava sobre as normas de seu proceder. A ética discursiva de Habermas procura resgatar um sentido “cooperativo” de autonomia, onde o indivíduo é co-legislador com outros como ele, na busca consensual das normas legítimas. Com Freitag, entretanto, chamou-se a atenção para o fato de que uma autonomia individual *anterior* à “cooperativa” já está em operação quando o sujeito é capaz de participar de ações comunicativas e discursos. As competências que lhe dão possibilidade de delimitar diferentes “mundos” da realidade, inclusive o seu próprio “eu”; que lhe dão condições de reconhecer e criticar pretensões de validade incutidas nos atos de fala e nas manifestações simbólicas em geral; e que lhe fazem apto a discernir e utilizar os melhores argumentos para a busca do entendimento; estas competências já fazem do sujeito alguém autônomo. Afinal, um indivíduo com tais competências é alguém que não será vítima ingênua de dogmatismos.

Como, porém, a sociedade não é apenas “mundo da vida”, mas também “sistema”, e como Habermas diagnostica a colonização do mundo da vida pelos imperativos sistêmicos, um discurso pedagógico que busca construir a autonomia do sujeito deve se preocupar também com outros dois esforços. Deve cuidar de sua própria “condição de existência”, impedindo que a socialização escolar esteja a mercê do mercado e do poder, que inibem os contextos de razão comunicativa, assim como preparar sujeitos que “abram espaços”

comunicativos na sociedade, através de uma opinião pública esclarecida que influencie, ainda que “indiretamente”, a regulação dos subsistemas da Economia e da Administração.

Já o tema da primazia dos fins morais na educação é contemplado, de certa forma, pela reafirmação que a teoria habermasiana faz à formação moral. Apoiado na teoria das “estruturas morais” de Kohlberg, Habermas defende a necessidade premente de um desenvolvimento da consciência moral em que o sujeito seja capaz de julgar baseado em princípios universais. Desta forma, o indivíduo pode transcender as normas de seu próprio grupo, o que para Kohlberg significa a aquisição de um nível “pós-convencional”. Só assim o sujeito está em condições de participar de discursos práticos, onde se coloque em questão pretensões de correção normativa, buscando argumentativamente um consenso.

Por outro lado, a teoria da ação comunicativa não exige que se coloque os fins morais como os mais altos da “hierarquia” pedagógica. A competência moral é vital, mas faz parte de um grupo de outras competências que, juntas, fazem do sujeito um “eu competente” e “autônomo”. Se na visão kantiana a autonomia do sujeito se dava particularmente na moral, numa visão inspirada em Habermas a autonomia se dá, como já dito acima, na competência comunicativa e discursiva em geral.

Ora, uma reconstrução do discurso pedagógico moderno como a realizada neste trabalho não está alheia a suas próprias limitações. Em primeiro lugar, está consciente que a abordagem dos “temas” do discurso pedagógico moderno não é exaustiva. Os temas abordados poderiam ser aprofundados e outros poderiam ser investigados. O tema da “infância”, por exemplo, tão peculiar à pedagogia moderna, não foi contemplado de modo específico. Além disto, um trabalho primordialmente teórico, como este, preocupado em elucidar questões filosóficas da ação pedagógica, por sua própria natureza carece daquela abordagem “prática” destinada àqueles que, já convencidos do “o quê” e do “porquê”, querem logo saber o “como”. Ora, este trabalho é fruto de dúvidas tão *básicas*, que nem se atreveu a se voltar ao “como”. Entretanto, uma vez efetuada tal tarefa teórica, é patente a necessidade de se buscar caminhos concretos de como implantar na educação um discurso pedagógico que apregoe a formação do “eu competente”, autônomo e moral, segundo Habermas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
2. ----- e VISALBERGHI, A. *História da pedagogia*. Lisboa (Portugal): Livros Horizonte, [1981]. Vol. III.
3. ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Trad. de Wolfgang Leo Maar. Rio: Paz e Terra, 1995.
4. ----- "Teoria da semicultura". *Educação e Sociedade*, Campinas, XVII (56): 388-411, Dez. 1996.
5. ----- e HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Trad. de Guido Antonio de Almeida. Rio: Jorge Zahar, 1985.
6. APEL, Karl-Otto. "O desafio da crítica total da razão e o programa de uma teoria filosófica dos tipos de racionalidade". *Novos estudos CEBRAP*, São Paulo, n. 23, p. 67-84, março de 1989.
7. AUSTIN, J. L. *Quando dizer é fazer: palavras e ações*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
8. BLOOM, Allan. *O declínio da cultura ocidental*. 4.ed. São Paulo: Best Seller, 1989.
9. BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. 7. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 1998.
10. CASSIRER, Ernst. *A filosofia do Iluminismo*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1992.
11. CERIZARA, Beatriz. *Rousseau: a educação na infância*. São Paulo: Scipione, 1990.
12. DOWNS, Robert B. *Livros que revolucionaram o mundo*. Porto Alegre: Globo, 1977.
13. EBY, Frederick. *História da educação moderna*. Porto Alegre: Globo, 1962.
14. ENGUITA, Mariano Fernández. "Prólogo". In: KANT, Immanuel. *Pedagogia*. Madrid (Espanha): Akal, 1983. p. 7-27.
15. FICHTE, J. G. "Discurso à nação alemã". In: VINCENTI, Luc. *Educação e liberdade: Kant e Fichte*. São Paulo: Ed. da Unesp, 1994. p. 101-116.
16. FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 5.ed. São Paulo: Loyola, 1999.
17. FREITAG, Barbara. *O indivíduo em formação*. São Paulo: Cortez, 1994. (Col. Questões da nossa época, v. 30).
18. ----- *Piaget e a filosofia*. São Paulo: Ed. da Unesp, 1991.
19. ----- "Sistema e 'mundo vivido' em Habermas". *Revista do Geempa*, Porto Alegre, 1: 62-73, Jul. 93.
20. ----- *A teoria crítica: ontem e hoje*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.
21. GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
22. GEUSS, Raymond. *Teoria crítica: Habermas e a Escola de Frankfurt*. Campinas: Papyrus, 1988.

23. GINZO, Arsenio. "Hegel y el problema de la educación". In: HEGEL, G. W. F. *Escritos pedagógicos*. Madrid (Espanha): Fondo de Cultura Económica, 1991. p. 7-69.
24. GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução*. Trad. de Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1986.
25. HABERMAS, Jürgen. *Consciência moral e agir comunicativo*. Trad. de Guido A. de Almeida. Rio: Tempo Brasileiro, 1989.
26. ----- . *O discurso filosófico da Modernidade*. Lisboa (Portugal): Dom Quixote, 1990a.
27. ----- . *Ensayos políticos*. 3.ed. Barcelona (Espanha): Ed. Península, 1997c.
28. ----- . "A idéia de universidade: processos de aprendizagem". *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, Brasília, 74 (176): 111-130, jan./abr. 1993a.
29. ----- . *La inclusión del otro: estudios de teoría política*. Barcelona: Paidós, 1999.
30. ----- . "Modernidad versus Postmodernidad". In: PICÓ, Josep (Comp.). *Modernidad y Postmodernidad*. Madrid (Espanha): Alianza Ed., 1988. p. 87-102.
31. ----- . *Passado como futuro*. Trad. de Flávio Beno Siebeneichler. Rio: Tempo Brasileiro, 1993b. (Col. Biblioteca Tempo Universitário, 94).
32. ----- . *Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos*. Trad. de Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990b.
33. ----- . *Técnica e ciência como ideologia*. Lisboa (Portugal): Edições 70, 1997a.
34. ----- . *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus, 1987. Vol. 1 e 2.
35. ----- . *Teoria de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid (Espanha): Catedra, 1997b.
36. HALL, Stuart. "A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo". *Educação & Realidade*, Porto Alegre, 22 (2): 15-46, jul/dez 1997.
37. HEGEL, G. W. F. *Escritos pedagógicos*. Madrid (Espanha): Fondo de Cultura Económica, 1991.
38. HERBART, J. F. *Antología de Herbart*. Seleção e Int. de Lorenzo Luzuriaga. Madrid: Revista de Pedagogía, 1932. (La Pedagogía Clássica V).
39. HERMANN, Nadja. *Validade em educação*. Porto Alegre: Edipucrs, 1999.
40. HORKHEIMER, Max. *Eclipse da razão*. Rio: Editorial Labor do Brasil, 1976.
41. ----- . "Teoria tradicional e teoria crítica"/"Filosofia e teoria crítica". In: *TEXTOS escolhidos* – Benjamin, Horkheimer, Adorno, Habermas. São Paulo: Abril Cultural, 1980. p. 117-154; 155-161. (Os Pensadores).
42. HUBERT, René. *História da pedagogia*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976. (Atualidades pedagógicas, 66).
43. HUSSERL, Edmund. *A crise da humanidade europeia e a filosofia*. Porto Alegre: Edipucrs, 1996.
44. JAEGER, Werner. *Paidéia: a formação do homem grego*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
45. KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. Trad. de Valério Rohden e Udo Baldur Moosburger. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os Pensadores).

46. ----- . *Fundamentação da metafísica dos costumes*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1964.
47. ----- . “Resposta à pergunta: que é ‘Esclarecimento’?” In: ----- . *Textos seletos*. Petrópolis: Vozes, 1974. p. 100-117.
48. ----- . *Sobre a pedagogia*. Trad. de Francisco Cock Fontanella. 2.ed. rev. Piracicaba: Unimep, 1999.
49. KUHN, Thomas S. *The trouble with the historical philosophy of Science*. Cambridge (EUA): Harvard University, 1992.
50. LUKÁCS, Georg. *História e consciência de classe: estudos da dialéctica marxista*. 2. ed. Rio: Elfos, 1989.
51. LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação e da pedagogia*. 3.ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, [1963]. (Atualidades pedagógicas, 59).
52. ----- . *La pedagogía contemporánea*. 8. ed. Buenos Aires (Argentina): Editorial Losada, 1966.
53. LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. 2. ed. Lisboa (Portugal): Gradiva, 1989.
54. MONTANGERO, Jacques e MAURICE-NAVILLE, Danielle. *Piaget ou a inteligência em evolução*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
55. NICHOLSON, Carol. “Pós-modernismo, feminismo e educação: a necessidade de solidariedade”. *Filosofia, Sociedade e Educação*, Marília, 1 (1): 31-46, 1997.
56. OLIVEIRA, Armando Mora d’. “Wittgenstein – vida e obra”. In: WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações filosóficas*./ MOORE, George Edward. *Escritos filosóficos*. São Paulo: Nova Cultural, 1989. p. vii-xviii. (Os Pensadores).
57. PESTALOZZI, J. H. *Antología de Pestalozzi*. Trad. e Seleção de Lorenzo Luzuriaga. Buenos Aires: Losada, 1946.
58. PIAGET, Jean. *A epistemologia genética/ Sabedoria e ilusões da filosofia/ Problemas de psicologia genética*. São Paulo: Abril Cultural, 1978a. (Os Pensadores).
59. ----- . *O nascimento da inteligência na criança*. Rio: Zahar, 1970.
60. ----- . *Psicologia e epistemologia*. 2.ed. Rio: Forense Universitária, 1978b.
61. PICÓ, Josep (Comp.). *Modernidad y Postmodernidad*. Madrid (Espanha): Alianza Ed., 1988.
62. PINTO, Céli Regina Jardim. *Com a palavra o senhor presidente José Sarney: ou como entender os meandros da linguagem do poder*. São Paulo: Hucitec, 1989.
63. PINTO, F. Cabral. *A formação humana no projecto da Modernidade*. Lisboa (Portugal): Instituto Piaget, 1996.
64. PRESTES, Nadja Hermann. *Educação e racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola*. Porto Alegre: Edipucrs, 1996. (Col. Filosofia, 36).
65. RORTY, Richard. “Educação sem dogmas”. *Filosofia, Sociedade e Educação*, Marília, 1 (1): 69-79, 1997a.

66. ----- . “A filosofia e o futuro”. *Filosofia, Sociedade e Educação*, Marília, 1 (1): 81-91, 1997b.
67. ----- . *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. 3.ed. Madrid (Espanha): Cátedra, 1995.
68. ----- . “Os perigos da sobre-filosoficação”. *Filosofia, Sociedade e Educação*, Marília, 1 (1): 59-67, 1997c.
69. ----- . *Pragmatismo: a filosofia da criação e da mudança*. Org. de Cristina Magro e Antonio Marcos Pereira. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.
70. ROUSSEAU, Jean- Jacques. *Do contrato social*. Trad. de Lourdes Santos Machado. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978a. (Os Pensadores).
71. ----- . *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. Trad. de Lourdes Santos Machado. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978b. (Os Pensadores).
72. ----- . *Emílio ou da educação*. Trad. de Sérgio Milliet. 2. ed. rev. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1973.
73. SANTOS, Luiz Henrique Lopes dos. “A essência da proposição e a essência do mundo”. In: WITTGENSTEIN, Ludwig. *Tractatus logico-philosophicus*. 2. ed. rev. e amp. São Paulo: Edusp, 1994. p. 11-112.
74. SCHILLER, Friedrich. *Cartas sobre a educação estética da humanidade*. Trad. de Roberto Schwarz. São Paulo: Herder, 1963. (Col. Pensamento Estético).
75. SCHNÄDELBACH, Herbert. *Filosofia en Alemania (1831-1933)*. Madrid (Espanha): Cátedra, 1991.
76. SUCHODOLSKI, Bogdan. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: pedagogia da essência e a pedagogia da existência*. 3.ed. Lisboa (Portugal): Livros Horizonte, 1984.
77. TUGENDHAT, Ernst. *Lições sobre ética*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
78. ----- . *Problemas de la ética*. Barcelona (Espanha): Editorial Crítica, 1988.
79. VAN HOOK, Jay M. “Cavernas, cânones e o professor ironista na filosofia da educação de Richard Rorty”. *Filosofia, Sociedade e Educação*, Marília, 2 (2): 7-18, 1998.
80. WITTGENSTEIN, Ludwig. *Tractatus logico-philosophicus*. 2.ed. rev. amp. São Paulo: Edusp, 1994.
81. ZILLES, Urbano. *Teoria do conhecimento*. Porto Alegre: Edipucrs, 1994.



Rua Ramiro Barcelos, 2705 - 2º andar
E-mail: grafica@ufrgs.br