

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CELSO JOSÉ MARTINAZZO

**A RACIONALIDADE DA PEDAGOGIA E PERSPECTIVA DE CONSTRUÇÃO DE
UMA PEDAGOGIA DO ENTENDIMENTO INTERSUBJETIVO COM BASE NA
RAZÃO COMUNICACIONAL**

Porto Alegre

2004

CELSO JOSÉ MARTINAZZO

**A RACIONALIDADE DA PEDAGOGIA E PERSPECTIVA DE CONSTRUÇÃO DE
UMA PEDAGOGIA DO ENTENDIMENTO INTERSUBJETIVO COM BASE NA
RAZÃO COMUNICACIONAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora:

Prof^a. Dr^a. Merion Campos Bordas

Porto Alegre

2004

AGRADECIMENTOS

À esposa Iraci e aos filhos Felipe e Fábio, pelo incentivo nas dificuldades e pela compreensão da privação do convívio.

Ao meu pai Cláudio (in memoriam) e à minha mãe Ângela com quem aprendi, desde muito cedo, o sentido da luta.

À Orientadora Professora Merion Campos Bordas pela vigilância e colaboração para que eu pudesse dar conta desta pesquisa bastante complexa.

À Coordenação e aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que de forma aberta e fecunda possibilitaram espaços inesgotáveis pelo saber compartilhado.

À Reitoria, aos Professores e Funcionários da UNIJUÍ pelo apoio institucional e operacional na minha qualificação docente.

Às Universidades, sobretudo, às Coordenações dos Cursos de Pedagogia da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), da Universidade de Passo Fundo (UPF) e da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) pela disponibilidade do material de pesquisa, pela interlocução e colaboração na viabilização da pesquisa.

Enfim, a tantos outros que, embora na impossibilidade de nominá-los, desejo agradecer pela disponibilidade no ouvir e pela elegância em debater e sugerir idéias.

RESUMO

A presente tese resulta de uma pesquisa teórico-empírica e tem como propósito, à luz dos pressupostos da Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas compreender a racionalidade da Pedagogia, bem como, apresentar argumentos para a construção de uma outra racionalidade com vistas a uma nova identidade pedagógica centrada na razão comunicativa numa perspectiva que cunhamos de Pedagogia do Entendimento Intersubjetivo. Com apoio na hermenêutica filosófica, na dialética, na teoria crítica e na razão comunicativa buscamos compreender as premissas filosóficas e pedagógicas da modernidade, enfatizando os movimentos que constituíram o chamado paradigma metafísico moderno da filosofia do sujeito e da consciência e fundamentaram os discursos identitários da Pedagogia Moderna. A racionalidade comunicativa, que resulta da virada lingüística, analisa o estreitamento da razão decorrente da filosofia mentalista moderna, reformula os pilares dos ideais iluministas e amplia o sentido de razão substantiva para um conceito aberto e amplo de razão exercida de forma processual e intersubjetiva cujo propósito visa produzir entendimentos entre os sujeitos capazes de linguagem e ação. A Pedagogia contemporânea, analisada sob os dois padrões de racionalidade - o paradigma da subjetividade moderna e o paradigma da razão comunicativa - embora adote uma linha crítica em relação às premissas da modernidade ainda permanece sustentada pelos seus pressupostos. A Pedagogia do Entendimento Intersubjetivo ao ressignificar o sentido dos princípios pedagógicos formulados pela filosofia moderna, à luz de uma razão argumentativa, interativa, dialógico-intersubjetiva tem a pretensão de inscrever-se como possibilidade concreta para uma outra identidade da Pedagogia.

Palavras-chave: Racionalidade, filosofia do sujeito, hermenêutica, linguagem, intersubjetividade, racionalidade comunicativa, Pedagogia do Entendimento Intersubjetivo.

RÉSUMÉ

Le présente thèse, orientée par les principes de la Théorie de l'Action Communicative de Jürgen Habermas, résulte d'une recherche théorique-empirique développée dans le but de comprendre la rationalité qui oriente aujourd'hui la Pédagogie ainsi que de poser des arguments en vue de la construction d'une nouvelle identité pédagogique centrée dans la raison communicative, présentée comme une Pédagogie de l'Entendement Intersubjectif. Cherchant à comprendre les prémisses philosophiques et pédagogiques de la modernité, l'étude s'utilise des contributions de l'herméneutique, de la dialectique, de la théorie critique et de la théorie de la raison communicative, pour identifier les mouvements fondateurs du paradigme de la philosophie du sujet et de la conscience, établie par la métaphysique moderne, et que sont à l'origine des discours sur l'identité de la Pédagogie Moderne. La rationalité communicative, résultante du tournant linguistique, part de l'analyse du resserrement de la raison qui découle de la moderne philosophie de la conscience, et reformule les piliers illuministes, amplifie le sens de la raison substantive proposant un concept ouvert et élargie d'une raison exercée de façon procédurale et intersubjective qui prétend produire l'entendement entre les sujets capables de langage et action. La Pédagogie contemporaine, analysée dans cet étude à la lumière de deux paramètres de rationalité – le paradigme moderne de la subjectivité et celui de la raison communicative – quoique en adoptant une vision critique à l'égard des prémisses de la modernité, reste attachée aux principes du premier paradigme. D'autre part, la thèse soutient que la Pédagogie de l'Entendement Intersubjectif, orientée par une raison argumentative, interactive, dialogique-intersubjective, permet d'établir une nouvelle signification aux principes pédagogiques formulés par la philosophie moderne. Cette Pédagogie a, donc, la prétention de s'inscrire comme une possibilité réelle de penser une autre identité à la Pédagogie.

Mots-cléf: Rationalité, Philosophie du sujet, herméneutique, langage, intersubjectivité, rationalité communicative, Pédagogie de l'Entendement Intersubjectif.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
I - IDENTIDADE E RACIONALIDADE DO CURSO DE PEDAGOGIA	15
1.1 Situando e tematizando o problema	15
1.2 A crise da identidade instituída e o caráter instituinte da racionalidade com base na razão comunicativa	21
1.3 Questões recorrentes e alguns princípios para uma mudança paradigmática do Curso de Pedagogia	26
II - EXPLICITAÇÃO DO REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO	30
2.1 Filosofia e Pedagogia: a recursividade dos saberes.....	32
2.2 Explicitação do caminho da investigação.....	33
2.3 A preferência hermenêutica pelos textos escritos.....	37
2.4 O sentido da racionalidade se revela na e pela linguagem.....	40
III - CARACTERIZAÇÃO DA FILOSOFIA E DA PEDAGOGIA NA MODERNIDADE: A PEDAGOGIA ANCORADA NA FILOSOFIA	45
3.1 Introduzindo a noção de racionalidade.....	46
3.2 Racionalidade e racionalização modernas: o paradigma da razão subjetiva e a opção pela razão instrumental	47
3.3 As premissas da modernidade: da metafísica cristã à reviravolta antropológica.....	51
3.4 A centralidade da subjetividade no eu epistêmico.....	55
3.5 As formas de conhecer a partir da metafísica moderna.....	59
3.6 A racionalidade filosófica e os fundamentos pedagógicos do humanismo moderno	62
IV - A CRISE DA RACIONALIDADE MODERNA: A DESCONSTRUÇÃO DO IDEAL DA SUBJETIVIDADE MODERNA	70

4.1 O solapamento da subjetividade moderna: a crise da metafísica, do paradigma da subjetividade e da reflexão.....	70
4.2 Crítica à racionalidade técnico-instrumental moderna.....	74
4.3 A agonização do projeto de modernidade: a Teoria Crítica e a crítica aos ideais iluministas da racionalidade moderna.....	76
V - A AUSÊNCIA DE FUNDAMENTOS METAFÍSICOS NA FILOSOFIA DA INTERSUBJETIVIDADE E OS ARGUMENTOS DA NEOMODERNIDADE	83
5.1 A guinada lingüístico-pragmática e a superação do paradigma da filosofia da consciência.....	83
5.2 Modernidade, subjetividade e pensamento metafísico.....	85
5.3 Habermas e as perspectivas de uma nova racionalidade: a teoria da competência comunicativa.....	88
5.4 A polêmica da pós-modernidade.....	93
VI - A RAZÃO COMUNICATIVA E A REFUNDAMENTAÇÃO DA PEDAGOGIA	98
6.1 A compreensão hermenêutica para uma reviravolta pedagógica.....	98
6.2 O paradigma da razão comunicativa e a superação da metafísica moderna.....	102
6.3 Racionalidade comunicativa e as possibilidades de um outro paradigma de conhecimento.....	105
VII - LEITURA E INTERPRETAÇÃO DA RACIONALIDADE DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS: UNIJUÍ, UPF E UNISC	108
7.1 Leitura hermenêutica, crítica e dialética e padrões de racionalidade.....	108
7.2 Considerações relevantes e pertinentes sobre a política oficial para os Cursos de Pedagogia e as conseqüências pedagógicas implicadas.....	110
7.3 A racionalidade implícita nos textos das propostas político-pedagógicas dos Cursos de Pedagogia.....	113
7.4 As propostas político-pedagógicas e a racionalidade específica dos Cursos de Pedagogia das Instituições: a diversidade das diferentes propostas.....	116
7.4.1 UNIJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do	

Sul.....	116
7.4.2 UPF – Universidade de Passo Fundo	122
7.4.3 UNISC – Universidade de Santa Cruz do Sul	128
7.5 As propostas político-pedagógicas das três Universidades e indicadores comuns da racionalidade: a unidade epistemológica das diferentes propostas.....	133
7.5.1 A pesquisa como meio privilegiado de construção do conhecimento.....	134
7.5.2 A unidade e a relação prática-teoria-prática.....	138
7.5.3 A interdisciplinaridade como princípio metodológico.....	141
VIII - A RACIONALIDADE COMUNICATIVA E A PEDAGOGIA DO ENTENDIMENTO INTERSUBJETIVO.....	145
IX - CAMINHO ABERTO PARA UMA PEDAGOGIA DO ENTENDIMENTO INTERSUBJETIVO	150
X - CONSIDERAÇÕES FINAIS COM SENTIDO DE RECOMEÇO.....	155
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	158
APÊNDICES	
APÊNDICE A – IDENTIFICAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIJUÍ	
APÊNDICE B - IDENTIFICAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UPF	
APÊNDICE C - IDENTIFICAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNISC	

INTRODUÇÃO

A racionalidade pedagógica que inspira os Cursos de Pedagogia, compreendida a partir de uma perspectiva histórico-filosófica é o foco desta pesquisa. E o desafio que nos colocamos é o de repensar os caminhos da pedagogia atual com vistas a uma práxis pedagógica centrada na razão comunicativa e cada vez mais dialógico-comunicativa, crítico-argumentativa, emancipadora e, portanto, pertinente para os tempos contemporâneos. Este contexto nos desafia, mas ao mesmo tempo, nos arremessa para o cerne da questão pedagógica, num eterno retorno e apelo a tudo aquilo que possa contribuir para a constituição de uma pedagogia possível que denomino de Pedagogia do Entendimento Intersubjetivo.

Frente a esse contexto desafiador resgatamos e reconstruímos a história dos modelos de paradigmas predominantes no campo da Pedagogia e da Filosofia a partir da modernidade procurando explicitar os vínculos que interligaram os discursos que esses dois campos de conhecimento mantiveram entre si ao longo da História. À luz de uma leitura hermenêutica, dialética e crítica dos traços mais marcantes da História Moderna da Filosofia e da Pedagogia, lançamos um olhar-diagnóstico no campo empírico buscando interpretar e compreender essa trama da racionalidade nos atuais Cursos de Pedagogia de três Universidades Comunitárias, estabelecendo como parâmetro de pesquisa dois padrões de racionalidade: o paradigma da subjetividade moderna (do sujeito, da consciência) e o paradigma da razão comunicativa. Pela mediação e inspiração dos pressupostos da teoria da razão comunicativa buscamos reconstruir os caminhos da racionalidade pedagógica com vistas a uma racionalidade comunicativa no Curso de Pedagogia.

Muitas perguntas foram alvo de nossas inquietações: Quais foram os paradigmas que vigoraram na Filosofia e na Pedagogia a partir da modernidade? Qual o vínculo das teorias pedagógicas com os pressupostos onto-axio-epistemológicos estabelecidos pela Filosofia? Qual é o paradigma predominante, orientador e legitimador das mini-racionalidades presentes na práxis pedagógica hoje? Quais conseqüências e desdobramentos são possibilitados por

esses paradigmas? Que outros paradigmas ainda são possíveis de serem pensados? Que fontes inspiradoras podem nos orientar nesse início de milênio? Buscar respostas adequadas para tais perguntas é se pôr no limite da capacidade de enfrentar os desafios mais profundos que nos remetem ao próprio sentido do onto-epistemológico, do humano-antropológico e do ético-político.

As respostas, ainda que provisórias, a essas questões tão profundas exigiram uma leitura hermenêutica, dialética e crítico-reflexiva dos pressupostos e paradigmas que vigoraram e vigoram na História da Pedagogia e, ao mesmo tempo, da complexidade da realidade atual. O abismo e as dificuldades são ainda maiores quando tomamos como ponto de clivagem o difícil distanciamento entre a modernidade e os seus desdobramentos nos campos da Filosofia e da Pedagogia. Repensar os paradigmas de racionalidade nos remete ao âmago da questão pedagógica. No entanto, se o eixo central que aglutina o trabalho e justifica os principais capítulos desta pesquisa é o elo recorrente entre a Filosofia e a Pedagogia, temos a convicção de que este trabalho pode ter inúmeros outros desdobramentos com reflexos na organização e funcionamento das instituições, na educação escolar em seus diferentes níveis e nos procedimentos didático-metodológicos das práticas docentes.

O sentido da possibilidade sempre aberta em buscar novas racionalidades para termos uma certa convicção sobre a racionalidade da pedagogia que praticamos nesse momento complexo deve resultar das buscas coletivas e do aprender permanente. Essa necessidade de aprender com o exercício coletivo dos humanos nos colocou em interlocução com o mundo real de outras instituições, valorizando as experiências intersubjetivas e interinstitucionais que possam levar à superação dos limites impostos pelas racionalidades historicamente constituídas.

Os paradigmas vigentes tendem a perder sua validade e atualidade quando as categorias e os princípios básicos que os sustentam começam a ser objeto de suspeição e de negação por outro paradigma. Por sua vez, o paradigma que busca legitimar-se deve demonstrar uma competência mínima inicial de saber explicar como surgiu, se consolidou e porque está ruindo aquele que é objeto de crítica. Esta tarefa se caracteriza pelo que se convencionou denominar de desconstrução e quebra de uma matriz de pensamento das quais, invariavelmente decorre uma virada paradigmática.

Habermas empreende essa tarefa: desconstrói o paradigma metafísico moderno e justifica a necessidade de um outro paradigma que ele denomina de pós-metafísico. Em verdade, põe-se a revisar e a reconstruir os pressupostos básicos que começaram a vigorar na modernidade e que, segundo ele, promovem ou promoveram um estreitamento da razão resultando numa polarização paradigmática. Nesse sentido, a filosofia do sujeito, que se expressa sob as formas de racionalismo, humanismo, empirismo, iluminismo, naturalismo, pragmatismo, filosofia da práxis, positivismo e outras correntes filosóficas pós-cartesianas tem características polarizadoras e, portanto, redutivistas da razão. Centram-se em diferentes dimensões do sujeito, cuja instância privilegiada para a valoração e para acesso, apropriação e produção de conhecimentos é a razão subjetiva.

O centramento na subjetividade com pró e pré-eminência do eu epistêmico – *cogito* cartesiano - sobre as demais dimensões do sujeito constitui uma base racional e metafísica na modernidade, com características logocêntricas e monológicas. Postula-se que pelo exercício pleno e exclusivo da razão o homem garante a sua maioridade e realização pessoal. O sujeito racional, senhor de si mesmo, é princípio e fundamento da filosofia, da ciência e da pedagogia e representa a instância final do conhecer e do agir. Essa fé e confiança no potencial inabalável da razão, embora se estendam até os tempos contemporâneos, sofre veementes críticas já a partir de meados do século XIX. As críticas têm como alvos os rumos que a razão moderna assumiu e as conseqüentes patologias que provocou. Na sua forma moderna, a razão sofre um estreitamento de sentido ao exercer-se apenas como razão técnico-instrumental e estratégica.

Habermas, nas últimas décadas do século XX, sem descartar o recurso à razão promove uma verdadeira virada paradigmática ao propor uma emancipação do humano através de uma teoria de evolução e de integração social e de emancipação humana, buscando um sentido ampliado de razão, ou seja, uma razão comunicativa e processual, mediada pela linguagem e, portanto, intersubjetiva. Superando a teoria weberiana da racionalização social e as críticas dos primeiros teóricos da Escola de Frankfurt sobre as saídas para a crise da modernidade Habermas elabora um paradigma filosófico alternativo para poder superar ao da filosofia do sujeito. Ele vai encontrar na hermenêutica, na filosofia da linguagem e, sobretudo, na sua própria teoria da razão comunicativa os pressupostos para uma nova racionalidade social e pedagógica.

Esta pesquisa percorre com Habermas e com seus principais intérpretes e comentadores, o movimento dessa virada paradigmática no campo filosófico e procura estabelecer os vínculos e as possibilidades de validação para repensar uma nova concepção, organização e condução dos Cursos de Pedagogia.

Por isso, no primeiro capítulo desta pesquisa, construímos uma contextualização geral da Pedagogia, situando e tematizando a identidade e a racionalidade do Curso de Pedagogia.

No segundo capítulo, explicitamos nosso referencial teórico-metodológico. À luz da hermenêutica filosófica, como conteúdo e caminho metodológico, articulada com um referencial dialético hegeliano-marxista e com os principais representantes da Teoria Crítica, dentre eles J. Habermas, procuramos compreender as interatividades e conexões dinâmicas entre os discursos e saberes da Filosofia e da Pedagogia.

No terceiro capítulo, situamos a emergência da subjetividade moderna como ponto de partida da modernidade filosófica e seus vínculos com a Pedagogia. A filosofia do sujeito, da consciência, enfim, do iluminismo é concretizada nos sistemas pedagógicos modernos. Na modernidade, forja-se o homem racional, autônomo, autocentrado e consciente capaz de resolver problemas, de dominar objetos e de responder livremente pelos seus atos. A Pedagogia que se socorre da Filosofia e recorre ao filósofo para justificar sua intencionalidade e sua idealidade pedagógica consagrou esta idealidade filosófica. Forma-se uma estreita relação entre a filosofia da educação e as teorias pedagógicas. A Pedagogia encontra na Filosofia seus fundamentos e pressupostos lógico-epistemológicos e ético-morais.

No quarto capítulo, demonstramos como e porque os conceitos nucleares do sistema filosófico moderno entram em crise. A base epistemológica que sustentou o projeto filosófico expresso pelo termo “iluminismo” ou “esclarecimento” se, por um lado foi a grande responsável pelo progresso e desenvolvimento humano, também provocou as marcantes patologias do século XX. O homem, autolibertado das sombras da metafísica medieval, autodestrói-se pelo uso unidimensional de um tipo de razão dominadora. Essa estruturação racional cujo procedimento epistemológico promove o predomínio da racionalidade instrumental levando o homem a colocar em risco sua própria história é denunciada pelo movimento chamado de Teoria Crítica.

No capítulo quinto, abordamos uma possível saída da Filosofia para a crise dos fundamentos da modernidade. A partir da denúncia da Teoria Crítica começam a ruir alguns dos ideais iluministas da Filosofia Moderna e, *a fortiori*, de todo o arcabouço da Pedagogia. Sem a legitimidade do fundamento subjetivo, a Filosofia se redireciona no chamado “giro lingüístico”. Conforme o diagnóstico crítico de Habermas, integrante da Teoria Crítica, a modernidade promoveu um desvio e um verdadeiro estreitamento da razão.

Em virtude disso, demonstramos no sexto capítulo, como Habermas busca uma saída para as aporias produzidas pela perspectiva monológica da filosofia do sujeito e da consciência na modernidade. A saída vislumbrada por Habermas está na razão comunicativa, uma racionalidade aberta e ampla, construída de forma processual capaz de produzir entendimentos sobre as ações partilhadas no Mundo da Vida. A Pedagogia, por seu lado, ainda oscila entre manter sua justificação nos pressupostos da modernidade ou buscar refundamentar-se em novos paradigmas sem, contudo, conseguir explicitar uma racionalidade que lhe garanta uma identidade de pensar e de agir.

No capítulo sétimo, analisamos os resultados da pesquisa documental que realizamos junto aos Cursos de Pedagogia de três Universidades Comunitárias da região norte/nordeste do Rio Grande do Sul: Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), Universidade de Passo Fundo (UPF) e Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Esse olhar hermenêutico não visou classificar ou comparar projetos e propostas dos Cursos de Pedagogia das Universidades, mas sim, servir de parâmetro para auto/hetero-avaliações tendo presente o objetivo maior que é o de compreender a racionalidade do coletivo dos educadores com vistas à construção de uma identidade pedagógica.

Concordamos com Morin (2002, p. 278) quando afirma que “não podemos prescindir de idéias motoras, mas podemos verificar se elas nos enganam, analisar o caminho que nos fazem percorrer”. Conscientes dessa imprescindibilidade de idéias motoras, ao encerrar a pesquisa revisionista e documental, nosso desafio consistiu em lançar um olhar prospectivo – nos capítulos oitavo e nono - apontando razões para uma possível refundamentação da pedagogia, que cunhamos de Pedagogia do Entendimento Intersubjetivo: uma Pedagogia que se inspira na Filosofia da Intersubjetividade e que, pelo exercício argumentativo da linguagem em forma de razão comunicativa e processual, busca a unidade na multiplicidade das vozes e promove a interlocução de saberes em intercomplementaridade com as demais ciências.

De qualquer forma, por inumeráveis razões vale sempre a pena correr o risco de buscar saídas para as aporias conceituais, tanto filosóficas como pedagógicas, inerentes à Filosofia Moderna, geradora do paradigma da razão centrada no sujeito, bem como, a quaisquer outras formas de racionalidade na era contemporânea. Essa atitude estimula expectativas que podem viabilizar possibilidades de (re)fundamentar projetos político-pedagógicos à luz de uma outra racionalidade no sentido de constituir bases apropriadas para a criação de consensos institucionais mais efetivos e emancipatórios.

I - IDENTIDADE E RACIONALIDADE DO CURSO DE PEDAGOGIA

1.1 Situando e tematizando o problema

A partir da década de mil novecentos e noventa, os projetos e as propostas político-pedagógicas¹ das instituições educacionais, em geral, vêm sendo elaborados, executados e avaliados positivamente como forma de explicitar uma intencionalidade prospectiva e operacional para a ação pedagógica.

Na educação escolar, em linhas gerais, os projetos político-pedagógicos revelam utopias e intencionalidades no campo social, cultural, político e pedagógico e procuram estar referenciados a uma visão global de sociedade e a uma contextualização da educação no bojo das políticas públicas diferenciadas, organizando os processos pedagógicos compatíveis. Dessa forma, os processos pedagógicos, de maneira explícita ou não, sustentam e revelam racionalidades – ou mini-racionalidades - no campo filosófico e pedagógico, ou seja, estão alicerçados numa concepção cosmo-antropológica, social e epistemológica que pode ser percebida na prática cotidiana e apreendida nos textos escritos, ou seja, na documentação elaborada, reguladora e justificadora dos projetos das instituições educacionais e dos diferentes cursos que elas mantêm.

Em nossa perspectiva de pesquisa, optamos por interpretar e compreender os projetos político-pedagógicos dos Cursos de Pedagogia na sua formulação oficial escrita; poderíamos ter optado pela tarefa de cotejamento do discurso com as práticas pedagógicas, entrevistando os participantes da comunidade acadêmica. Não desprezamos essa modalidade de análise, que pode representar uma chave de leitura muito interessante, porém, envolve, ao nosso ver,

¹ Nesta pesquisa utilizamos, de forma preferencial, a expressão “*Projeto Político-Pedagógico*”. Optamos por essa expressão por entendê-la mais completa e representativa do que outras como: “Projeto Pedagógico”, “Projeto Educativo”, “Projeto Acadêmico-Curricular”, “Proposta Pedagógica”, “Plano Pedagógico” ou outras denominações empregadas para designar o conjunto de princípios e procedimentos de ordem institucional e curricular, elaborado e a ser executado por cada instituição.

questões de diferentes ordens e objetivos. Por isso, situamo-nos em um outro plano: o plano da compreensão do texto oficial escrito, visto que se exige dele clareza de concepções com certo rigorismo lógico, podendo nos revelar com transparência maior aquilo que pretendemos analisar. Perguntamos pelo discurso que as Universidades apresentam e não pela práxis do discurso que apresentam.

Em qualquer ação humana é possível estabelecer uma distinção – sem possibilidade de separação - entre dois aspectos; um aspecto refere-se à dimensão efetiva, operacional e concreta da ação e outro revela o aspecto intencional, proposital e antecipatório da prática. O aspecto efetivo da ação pode ser mensurado e avaliado pela análise da eficiência e eficácia das ações, pela consecução dos objetivos previstos e metas traçadas, pela verificação dos procedimentos adotados e ações realizadas. Pode-se, por exemplo, verificar a relação custo/benefício, o fator tempo e outras implicações. “Já o *aspecto inferencial ou antecipatório do fazer* apresenta-se como uma cadeia de enunciados sobre *o que ocorreria se...*, ou enunciados que prescrevem *como deve ser a ação para [...]*” (MAZZOTTI, 1998, p. 21; grifo do autor). Neste aspecto manifesta-se a racionalidade da ação: qual ou quais paradigmas irrigam e justificam tal ação? Quais os propósitos teleológicos, utopias, crenças e esperanças presentes? Qual é o referencial teórico pressuposto, orientador e legitimador da ação?

Sem dúvida, para compreender a racionalidade que revela o “ser” dos cursos de Pedagogia, há necessidade de se verificar em quais teorias, paradigmas e lógicas eles se inspiram e se apoiam. Pergunta-se: qual o modelo de racionalidade que sustenta e dinamiza o curso de Pedagogia? Tal questão nos leva a compreender o sentido, o fundamento e a lógica dos enunciados e inferências em si e não, necessariamente, a coerência deles com a lógica das ações.

Pode-se dizer, então, que uma teoria se constitui em um conjunto de enunciados antecipatórios ou de inferências sobre o fazer, sendo possível um exame analítico que permita verificar sua verdade ou falsidade. Examina-se a qualidade das inferências, não o fazer; este como “experiência”, apresenta-se sempre como contraprova da explicação ou teoria. Nesse sentido há uma lógica das significações e uma lógica das ações, imbricadas, embora não se as tenha formalizado por completo. (MAZZOTTI, 1998, p. 21).

Se enfrentamos obstáculos lógicos e epistemológicos para apreender as afirmações do nível inferencial de uma ação enfrentaríamos, sem dúvida, obstáculos de ordem ainda mais

complexa ao pretender cotejar um aspecto com o outro. Não há, por ora e em definitivo, uma lógica epistemológica que, ao analisar concretamente uma ação pedagógica, possa assegurar a real coerência entre o dizer e o fazer, entre o nível intencional e a execução da ação correspondente posta em prática. Isso não invalida a unidualidade e o movimento indissociável, dialético e dialógico, entre o nível teórico e a dimensão prática e vice-versa. Coloca-se em suspeição, apenas, a possibilidade de apreensão da relação causal direta entre qualquer teorização prévia e a passagem ao fazer concreto, já que não existe uma passagem causal lógica linear entre ambas. A inter-relação entre teoria e prática revela um fosso quase inapreensível entre as duas dimensões e manifesta uma complexidade antagônica e intercomplementar, ao mesmo tempo.

Ao analisar o nexa entre o dizer e o fazer Meirieu (2002, p. 265) afirma:

A aporia parece inevitável, pois a busca incansável de elementos teóricos que permitam pensar a passagem à ação insere-se em uma busca de elucidaciones teóricas, ela própria jamais concluída, que justamente corre o risco de fazer recuar incessantemente, ou mesmo de aniquilar, a possibilidade da passagem à ação.

Por isso, optamos por examinar e interpretar a qualidade e a validade dos postulados e das inferências sobre o fazer e não o fazer em si.

Os Cursos de Pedagogia que se propõem a habilitar Especialistas em Educação e professores para o Magistério da Educação Infantil e das Séries Iniciais – ou Anos Iniciais no caso das escolas que adotam Ciclos de Formação e/ou outra organização curricular - do Ensino Fundamental² para todas as redes de ensino, organizam-se com base em projetos político-pedagógicos específicos, dos quais constam, além de outros aspectos, as teorias fundamentadoras, as razões justificadoras e legitimadoras da prática educativa que se constituem em fonte inspiradora, em diretrizes norteadoras e ponto de apoio para a organização e o funcionamento de seus currículos e práticas pedagógicas. Tais projetos de curso visam legitimar uma racionalidade para a ação pedagógica, sobretudo no Curso de Pedagogia, que é o *locus* privilegiado e principal de habilitação e qualificação de profissionais da educação.

² Sobre essa temática da identidade (natureza e especificidade) do Curso de Pedagogia faremos mais adiante algumas considerações.

A responsabilidade inadiável da construção de uma identidade político-pedagógica para sua práxis educacional incumbe aos cursos de Pedagogia, não apenas por uma atribuição legal, mas por um dever ético-profissional. Isto, inevitavelmente, exige uma ressignificação das bases de referenciação e de legitimação do curso tendo em vista uma ação emancipatória. Dessa forma, os projetos político-pedagógicos constituem-se em instrumento de ação imprescindível para qualquer instituição educacional e se impõem como requisito para garantir legitimidade a toda e qualquer ação pedagógica que se pretenda emancipadora. Por isso, concordamos com Prestes (1996, p.14) quando afirma que “construir uma possível emancipação pela educação está a exigir uma profunda compreensão de que racionalidade subjaz à ação escolar”.

Pressupomos que as Coordenações e os Colegiados dos Cursos de Pedagogia, a partir dos desafios postos pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/96, tenham elaborado, revisado ou atualizado o seu projeto político-pedagógico para os Cursos de Pedagogia. É a partir da leitura dos documentos escritos, onde constam os projetos do Curso de Pedagogia, que elegemos analisar o modelo de racionalidade filosófica e pedagógica de três Universidades Comunitárias do Rio Grande do Sul³.

Portanto, diante do quadro exposto, propusemos como temática central deste trabalho de pesquisa, em primeiro lugar, identificar, interpretar, explicitar e compreender qual a atual base de justificação e de certificação do projeto político-pedagógico dos Cursos de Pedagogia a serem pesquisados, analisando os referenciais e pressupostos filosóficos, pedagógicos e epistemológicos que estão contemplados nas propostas dos cursos e registrando lacunas, paradoxos e incoerências entre os paradigmas que irrigam e orientam tais propostas. O objetivo foi detectar qual a racionalidade presente, hoje, nos Cursos de Pedagogia dessas Universidades. Reforçamos as clivagens filosófico-pedagógicas na questão que quisemos elucidar: qual a identidade revelada, qual o atual modelo de racionalidade dos Cursos de Pedagogia, ou seja, em qual base paradigmática os cursos de Pedagogia estão operando?

Para alcançar nosso objetivo, tomamos como ponto de referência inicial um quadro teórico elucidativo com as principais categorias paradigmáticas, que possibilitem configurar a

³ Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ;
Universidade de Passo Fundo – UPF;
Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC.

racionalidade filosófica e pedagógica dos Cursos de Pedagogia a partir dos paradigmas da filosofia do sujeito e da consciência, surgidos na modernidade e da teoria da razão comunicativa, produto da reviravolta filosófica neo e pós-moderna. Pensamos, portanto, essa proposta de racionalidade a partir do confronto, caracterização e distinção entre teorias, sobretudo, aquelas que inspiram modelos funcionais de uma razão técnica e instrumental e aquelas que sustentam um modelo de razão comunicativa.

Em segundo lugar, apresentamos argumentações que pudessem servir para a análise e revisão da racionalidade atual, em favor da reconstrução de uma nova racionalidade pedagógica, ou seja, buscando a recepção e validação do paradigma da racionalidade comunicativa para o Curso de Pedagogia, tendo em vista que o referido curso constitui-se em um campo propício para tal, pois se caracteriza por espaços amplos de intersubjetividade e de autonomia pedagógica. Debateremos questões como: qual o estágio de racionalidade que os cursos de Pedagogia estão procurando alcançar? Qual o ganho de racionalidade que representa a passagem dos paradigmas históricos clássicos – paradigmas do sujeito, da consciência, do técnico-instrumental – para novos horizontes possíveis representados pelo paradigma da razão comunicativa?

Apoiamo-nos em razões que justificam uma outra racionalidade, mais aberta e plural, com inspiração em princípios de nova matriz paradigmática, que consiga dar conta da complexidade da realidade da vida e de suas manifestações. Essa racionalidade ampla encontra na teoria da razão comunicativa bases novas para uma Pedagogia do Entendimento Intersubjetivo.

Portanto, tivemos a pretensão de ressignificar, a partir de uma interpretação e compreensão crítico-dialético-hermenêutica, as dimensões filosófica e pedagógica dos atuais Cursos de Pedagogia no contexto da contemporaneidade. Em tempos de transição paradigmática é necessário encontrar alternativas que minimizem os efeitos monológicos das pretensões cognitivas da racionalidade cognitivo-instrumental. “Trata-se da substituição do paradigma da consciência de si, da auto-referência de um sujeito que conhece e age isoladamente, pelo paradigma da intercompreensão, isto é, da relação intersubjetiva de indivíduos que, socializados através da comunicação, se reconhecem mutuamente” (STIELTJES, 2001, p.128).

A proposta de teoria pedagógica que delineamos, na perspectiva de ciência da e para a educação, é uma teoria pedagógica do entendimento intersubjetivo, com base na razão comunicacional. A razão exercida como comunicação, enquanto “competência comunicativa” (Habermas, 1988) é produto e produtora do entendimento intersubjetivo e mediadora de situações de aprendizagem que possibilita a assimilação/apropriação/produção/recriação de significados e conhecimentos.

Esclarece Hermann:

A recepção de uma obra filosófica no campo educacional requer compreender, sobretudo, as circunstâncias relativas à fundamentação da educação, uma vez que não se trata de uma normatividade no campo empírico, no sentido de a obra prescrever um caminho metodológico ou didático, mas sim de uma Filosofia que tenciona reformular as próprias bases normativas da racionalidade moderna, elemento com o qual a educação tem uma conexão direta, na medida em que a escola resulta de um processo de diferenciação sociocultural. (HERMANN, 1999a, p. 16).

Enfim, para além da identificação e interpretação da racionalidade filosófica e pedagógica dos atuais Cursos de Pedagogia das três Universidades Comunitárias pretendemos, com esta pesquisa, contribuir com argumentações em favor do campo teórico da Pedagogia com novas bases de sustentação. Para tanto, valendo-nos de um exercício hermenêutico, crítico e dialético e da interlocução com a pluralidade de diferentes sujeitos e saberes, pretendemos vislumbrar novos horizontes de validação pedagógica para a educação escolar em todos os níveis de ensino ocupando-nos, prioritariamente, com as questões do ensino superior e neste, de forma específica com a ressignificação do Curso de Pedagogia, tendo como horizonte as principais premissas do paradigma da racionalidade comunicativa. Nesse sentido, a pesquisa caracteriza-se por um aprofundamento da compreensão do modelo e da crise da racionalidade moderna e contemporânea e, sobretudo, pelo cuidado em dimensionar as possibilidades de recepção de uma teoria filosófica sustentada pela razão comunicacional em interlocução com um campo educacional específico, como é o caso do Curso de Pedagogia.

1.2 A crise da identidade instituída e o caráter instituinte da racionalidade com base na razão comunicativa

As questões relativas à identidade da Pedagogia transcendem o universo das linhas teóricas que orientam os projetos de curso e referem-se, basicamente, à natureza e à especificidade do Curso, ao seu objeto específico, ao lugar do Curso de Pedagogia no conjunto dos demais cursos de Licenciatura, às linhas demarcatórias de convergência/divergência com outros cursos superiores e, como consequência, à pertinência das funções que lhe são imputadas.

Concordamos com Carvalho (1994), Marques (1990 e 1992), Boufleuer (1997) e Libâneo (2000) que interpretam a ausência ou a crise de identidade da Pedagogia como reflexo, causa e consequência da falta de clareza quanto à sua racionalidade. A identidade encontra-se na própria racionalidade que permeia e sustenta os projetos do Curso de Pedagogia. Por isso, a reflexão e as discussões em torno da construção da racionalidade pedagógica, ao constituir-se num processo vigilante e permanente, favorecem uma identidade pedagógica no exercício reflexivo do coletivo dos educadores, não sendo nem anterior nem posterior à ação, mas algo simultâneo. A reflexão sistemática do coletivo dos educadores é promotora de uma racionalidade pedagógica e porta de entrada que pode resultar, como corolário, numa identidade para o curso.

O curso de Pedagogia, no Brasil⁴, desde o ano de sua criação, em 1939, até os dias de hoje, foi alvo de vários documentos e diversas regulamentações, percorrendo diferentes caminhos com o objetivo de configurar uma identidade própria. Se, por um lado, essas regulamentações normativas e produções teóricas foram significativas para um avanço no esclarecimento do tema, por outro lado as propostas concretas de (re)organização institucional e curricular do curso provocaram – e continuam a provocar - muita polêmica e dificuldades de operacionalização.

⁴ A história da origem da pedagogia como “ciência da educação”, é um tanto recente e pouco precisa. As primeiras tentativas surgem na Europa, no início do séc. XIX, com a finalidade de compreender e aplicar os princípios pedagógicos e metodológicos de Pestalozzi, em toda sua generalidade, em situações específicas com as devidas adaptações. Mais tarde, “em 27 de abril de 1882, a municipalidade de Bordeaux criou, na faculdade de Letras, o primeiro curso de pedagogia das universidades francesas: o curso é confiado a um filósofo conhecido por suas convicções republicanas, Albert Espinas. Sete meses mais tarde, a Sorbonne inaugura, por sua vez, seu primeiro ensino pedagógico, e depois as universidades de Douai, Lille, Grenoble, Besançon, d’Alger, Rennes, etc.” (MEIRIEU, 2002, p. 256). Nas primeiras décadas do séc. XX, a ciência da educação ou a pedagogia, já constava entre as disciplinas de uma dezena de faculdades.

Silva (1999), em recente publicação sobre a identidade do Curso de Pedagogia no Brasil, através de um estudo histórico das regulamentações e das propostas de reformulação da estrutura curricular do curso, classifica os caminhos e tentativas em busca de identidade em três períodos:

a) o primeiro, de 1939 a 1972, foi considerado como *Período das Regulamentações*, por concentrar as etapas em que se processou a organização e também as reorganizações do curso em conformidade com a legislação então fixada; b) o segundo, de 1973 a 1978, foi denominado *Período das Indicações*, por representar o conjunto de encaminhamentos de autoria do então conselheiro Valnir Chagas ao denominado, na época, Conselho Federal de Educação, visando a reestruturação dos cursos superiores de Formação do Magistério no Brasil; c) o terceiro, de 1979 até os dias atuais, recebeu a denominação de *Período das Propostas*, por indicar a documentação gerada no processo de discussão a respeito da formação do educador, como iniciativa de professores e estudantes universitários, instituições universitárias e organismos governamentais interessados no assunto. (SILVA, 1999, p. 29; grifo do autor).

Ao longo de, aproximadamente, sessenta anos de existência as identidades do Curso de Pedagogia tem se revelado como algo muito questionado e provisório, não tendo jamais conseguido se consolidar por um período significativo. A primeira legislação surge no governo de Getúlio Vargas, quando ele institui a Universidade do Brasil, em 1937, na qual prevê a criação de uma Faculdade Nacional de Educação. Através do Decreto-Lei N.º 1.190/39, a já criada Faculdade Nacional de Educação passa a denominar-se Faculdade Nacional de Filosofia, dividida em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia. O Curso de Pedagogia habilitava para a docência em cursos normais e formava bacharéis com o título de “técnicos em educação” para exercer cargos técnicos de educação.

A partir de 1960, no fervor das controvérsias entre a extinção ou remodelação do Curso, o conselheiro Valnir Chagas, pelo Parecer do C.F.E. n.º 251/62, e mais adiante, pelo Parecer C.F.E. n.º 252/69, dá nova formatação ao Curso: o pedagogo, especialista em educação, formado através de Licenciatura, atuaria em funções técnicas não-docentes – atividades de orientação educacional, supervisão pedagógica, administração e inspeção escolar - do processo educacional; a Licenciatura em Pedagogia também habilitava o docente para as disciplinas pedagógicas dos então cursos Ginásial e Normal e, a partir de meados da década de 1980, algumas Faculdades de Educação suprimem a formação do especialista em educação e passam a habilitar docentes para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Para Libâneo (2000, p. 117) a ambivalência e a disjunção que caracterizam o Curso de Pedagogia e o processo de formação de professores, ou seja: “(a) sua destinação para a preparação de professores; b) sua destinação para aprimoramento da reflexão científica sobre a educação e formação de especialistas” são, sem dúvida, as grandes causas do inconsistente aprofundamento e desenvolvimento teórico do campo científico da Pedagogia. A investigação filosófica e epistemológica que caracteriza o domínio científico da Pedagogia, cede espaço e lugar para as dimensões metodológica e pragmática de inspiração escolanovista.

Libâneo, que concebe a Pedagogia como um campo teórico-investigativo da educação, não concorda com a tentativa de reduzi-la a apenas uma Licenciatura. Para ele essa opção é reducionista, pois restringe o trabalho pedagógico nas escolas em atividade docente, ou seja, concebe a docência como a base e o foco da identidade do pedagogo. Segundo Libâneo (2000, p. 5): “Os legisladores, em todos esses anos desde 1939, tentaram equacionar a formação do pedagogo *stricto sensu* e a formação de professores num curso só, mas foram reincidentes as tentativas de reduzi-lo à formação de professores”. A identificação do Curso de Pedagogia com uma Licenciatura para a formação e habilitação de professores para o exercício do magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e/ou Educação Infantil, incluindo a formação para o magistério das disciplinas pedagógicas do nível médio⁵, continua sendo o alvo de sua contestação.

A questão-chave é que a identificação dos estudos sistemáticos de pedagogia com o curso de licenciatura para a formação de professores para as séries iniciais, a supressão em alguns lugares da formação de especialistas (ou do pedagogo não diretamente docente), a redução da formação do pedagogo à docência, o esvaziamento da teoria pedagógica, acabaram por descaracterizar o campo teórico-investigativo da Pedagogia e das demais ciências da educação, retirando da universidade os estudos sistemáticos do campo científico da educação e a possibilidade de formar o pedagogo para as pesquisas específicas na área e exercício profissional. (LIBÂNEO, 2000, p. 5).

Portanto, desde sua gênese, o Curso de Pedagogia carrega, um pouco, a marca da indefinição quanto ao conteúdo próprio, quanto à organização curricular, bem como quanto às funções específicas que devem desempenhar os concluintes do curso. Um dos problemas fundamentais continua sendo ainda a identificação do profissional: bacharel ou licenciado?

⁵ A preocupação de Libâneo e de muitos outros pedagogos que comungam dessa mesma idéia dele, tem ainda razão maior de ser, já que nos últimos anos – sobretudo, a partir da LDB 9394/96 - o Conselho Nacional de Educação que institui as diretrizes e normatizações para o Curso tem priorizado essa tendência.

Para Silva (1999, p. 63) o foco da discussão atual gira em torno da Pedagogia como campo de conhecimento e de investigação: “o curso de Pedagogia teria um conteúdo próprio e exclusivo que pudesse justificar sua existência?” Essa e tantas outras dúvidas que pairam no ar autorizam a autora a denominar o período das regulamentações - 1973 a 1978 - como um período de identidade questionada.

Porém, se até os anos de 1980, aproximadamente, as decisões quanto à estrutura e à organização do Curso de Pedagogia foram tomadas por órgãos governamentais, quase sempre à revelia do público interessado, nos últimos vinte anos, começa um período de manifestação e de participação mais efetiva de professores, acadêmicos, associações e entidades não governamentais. Os grupos interessados nos rumos das discussões organizam-se e reivindicam o poder decisório e instituinte das Universidades e da participação do coletivo dos educadores na definição da identidade do curso. Essa nova realidade se, até o momento, ainda não possibilitou a superação das questões nucleares que perseguem a trajetória do curso, ao menos acrescentou elementos muito significativos no encaminhamento de soluções futuras.

Marques, a partir do final da década de 1980, dá início à publicação de três obras⁶ onde acentua, fundamentalmente, a importância do caráter participativo e instituinte do coletivo dos educadores nos rumos da ciência pedagógica. A idéia de uma pedagogia como “a ciência do coletivo dos educadores”, protagonizada “pelos sujeitos da educação nos espaços públicos de sua comunicação intersubjetiva”, que “constrói-se e se faz efetiva como teoria da prática para a prática ao alicerçar-se nas práticas” visa formar “o pedagogo da unidade e da identidade escolar”. Essa pedagogia para Marques (1990) concretiza-se nos amplos espaços da escola ao exercitar sua tríplice dimensão de ciência: a) hermenêutica, b) crítico-reflexiva, dialética ou comunicativo-emancipatória e c) estratégico-instrumental ou praxeológica.

Sem dúvida, a legislação normativa oficial, bem como a discussão de idéias-diretrizes para o Curso de Pedagogia passam a constituir o alicerce determinante de formas de organização institucional e, sobretudo, de estrutura curricular no sentido de construção de um

⁶ As obras de Mario Osorio Marques: **Conhecimento e educação** (1988); **Pedagogia: a ciência do educador** (1990) e **A formação do profissional da educação** (1992) foram publicadas pela Editora UNIJUÍ.

currículo, do estabelecimento de prioridades de conteúdos, de metodologias, assim como no auxílio na definição de critérios de avaliação de competências.

Porém, a polêmica das ambivalências do curso, do objeto, da identidade, dos princípios referenciais, continua presente até os dias de hoje, acrescida, recentemente de uma outra, esta de ordem institucional e legal: a quem cabe, de direito, habilitar os professores para atuarem na educação básica? Essa polêmica se acentua a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, que criou os Institutos Superiores de Educação (ISE) e o Curso Normal Superior, outorgando-lhes a atribuição da formação de todos os professores da Educação Básica. Essa legislação⁷, além de significar a possibilidade concreta do desaparecimento gradativo ou extinção total do Curso de Pedagogia na sua função de formadora de professores, remete para outra instância a formação do especialista que se ocupa da gestão educacional.

Em razão dessas oscilações e perspectivas aqui manifestadas, a afirmação de Marques (1998, p.115) continua mais atual do que nunca: “O Curso de Pedagogia, desde sua criação em 1939, tem trajetória marcada pela indefinição”. Diante dessa querela que parece interminável surgem as questões: afinal é possível pensar uma identidade para a Pedagogia? Se acreditamos nessa possibilidade, quais são os postulados, as inspirações, enfim, as bases legitimadoras para tal identidade?

A marcha da razão histórica e a complexidade dos tempos atuais nos remetem para uma pedagogia do entendimento intersubjetivo, onde a identidade pedagógica é resultante de consensos provisórios, em que um dos critérios de validação é a discutibilidade e os procedimentos argumentativos do coletivo dos educadores. A mediação da teoria da razão comunicativa pode instituir uma nova racionalidade e identidade pedagógica.

⁷ Após a Lei 9394/96, para regulamentar a matéria, surgiram os Decretos 3.276/99 e 3.554/2000; a Resolução 01/99/CNE/CP; o Parecer 133/2001/CNE/CES e as Resoluções CNE/CP 1/2002 e 2/2002. As duas últimas Resoluções instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

1.3 Questões recorrentes e alguns princípios para uma mudança paradigmática do Curso de Pedagogia

Apresentamos, a seguir, algumas linhas de reflexão para uma possível racionalidade do projeto político-pedagógico do Curso de Pedagogia, com base na teoria da razão comunicativa.

As transformações decorrentes dos avanços no campo das ciências e das tecnologias caracterizam um mundo teleinfocomputrônico⁸ e desenham comportamentos e tendências socioculturais cada vez mais imprevisíveis. As rupturas e superações nos campos específicos do trabalho, da ética, da política, enfim, nas diferentes práticas humanas produzem novas concepções de história, de ecologia, de cidadania e de mundo. Anunciam-se outros tempos, com outras alternativas e possibilidades.

No estágio atual em que o mundo se encontra, com características cada vez mais globalizadas e complexas, Morin (2000d) entende que urge implementar, sob todos os ângulos, uma profunda reforma paradigmática. Uma mudança em termos de paradigma constitui, segundo ele, a questão-chave de nosso tempo que pode comandar e encaminhar soluções para os diferentes campos de atuação humana, dentre eles o da educação. Não se trata de uma reforma institucional ou curricular superficial que se resumiria em renovar programas, conteúdos, metodologias e procedimentos de ensino-aprendizagem. Uma reforma paradigmática refere-se à adoção de nova racionalidade, que faculte ao homem apreender e compreender as situações do mundo complexo em que se encontra para melhor poder nele intervir. A mudança paradigmática constitui-se, portanto, exigência para uma práxis pedagógica, social e política emancipadora.

Em que consistiria uma reforma paradigmática?

Trata-se num sentido do que há de mais simples, de mais elementar, de mais 'infantil': mudar as bases de partida de um raciocínio, as relações associativas e repulsivas entre alguns conceitos iniciais, mas de que dependem toda a estrutura do raciocínio e todos os desenvolvimentos discursivos possíveis. (MORIN, 1995, p. 82).

⁸ Termo utilizado por René A. Dreifuss, no livro *A época das perplexidades* (1996) para caracterizar as grandes transformações que estão ocorrendo no mundo ancoradas na entronização da microeletrônica e eletrônica digital; da informática; das telecomunicações; da automação e da robótica.

Mas, o que aparenta ser algo simples é também o que há de mais difícil, adverte Morin, pois, desestrutura e refaz os princípios organizadores do conhecimento. Promover uma reforma paradigmática é o que há de mais radical, amplo e profundo e, portanto, “[...] nada é mais difícil do que modificar o conceito angular, a idéia maciça e elementar que suporta todo o edifício intelectual” (MORIN, 1995, p. 82).

A Pedagogia, como teoria e prática da educação, embora se exerça nos espaços da educação escolar, seu campo de influência extrapola o local da escola. Por isso, é imperativo argumentar em favor de uma racionalidade pedagógica do entendimento intersubjetivo, crítica e emancipadora, capaz de sustentar um projeto de curso de Pedagogia e, ao mesmo tempo, colocar-se como perspectiva de construção de uma sociedade com outras bases de entendimento: uma teoria pedagógica inspiradora de uma prática pedagógica e de uma participação social de entendimentos intersubjetivos.

A prática de entendimentos intersubjetivos permite religar os interesses e as aspirações da prática escolar com a tessitura das demais práticas sociais, situando-se como princípio de transformação social. As práticas pedagógicas e sociais devem resultar de um processo de argumentação entre sujeitos de linguagem, com vistas a um entendimento na ação e não de ações estratégicas estabelecidas somente por cérebros de filósofos, de planejadores e de pedagogos. Como teoria da e para a prática pedagógica, que mantém um vínculo orgânico e dialético com o todo da sociedade, a pedagogia necessita de uma racionalidade ampla sem menosprezar ou hipostasiar nenhuma de sua tríplice dimensão: a hermenêutica, a crítico-emancipatória e a instrumental, sob pena de tornar-se redutiva e estéril.

A educação escolar, em todos os seus níveis, nesses últimos anos, vem sofrendo fortes influxos de novas teorizações e tem procurado encontrar caminhos alternativos para uma práxis emancipadora. É necessário apostar em avanços científicos e tecnológicos construídos não apenas sobre os paradigmas clássicos – e simplificadores - que caracterizam a história das ciências e das verdades científicas cuja racionalização, embora tenha produzido muitos avanços para a humanidade, está sendo profundamente revista e modificada. Para enfrentar as incertezas, lidar com o imprevisto, o inesperado e o novo, Morin (2000, p. 16) adverte que “é preciso aprender a navegar em um oceano de incertezas em meio a arquipélagos de certeza”.

As concepções fundamentalistas, deterministas e lineares da história, que previam e pregavam um progresso ordenado e ascendente inexorável capaz de garantir um futuro feliz para toda a humanidade, bem como de prever os grandes acontecimentos e catástrofes, foram contestadas pelos fatos históricos. As teorias científicas e filosóficas, a partir da segunda metade do século XX, comportam a dúvida, o imprevisível e a biodegradabilidade e, sendo assim, é preciso aprender a navegar num oceano de incertezas, confiando/desconfiando, acreditando/duvidando. O futuro está marcado pela incerteza.

O discurso da pedagogia, que ao longo da história tem se fundamentado em prescrições normativas e verdades científicas e filosóficas, precisa rever sua racionalidade. A crise dos fundamentos científicos e a crise dos fundamentos filosóficos anunciada por Nietzsche estão a exigir uma outra racionalidade. Em época de consensos provisórios é fundamental instaurar a discutibilidade como critério de plausibilidade para as verdades. É necessária uma nova racionalidade, sistêmica e comunicativa, que possibilite a interlocução entre os diferentes sujeitos e saberes e que considere os problemas do ser humano e da vida, em geral, como um todo complexo.

As afirmações categóricas que medraram no seio do iluminismo são entendidas, hoje, como construções provisórias e históricas e, portanto, recorrentes. As ciências progridem e se refazem refutando as verdades tidas por absolutas e eternas. Uma teoria científica biodegradável produz verdades biodegradáveis que passam a ter existência subjetiva, provisória e temporária, circunscritas por condições e limites da existência dos próprios dados.

A ciência é autocorrosiva e, sendo assim, Morin acredita que o desenvolvimento da ciência encarregar-se-á de promover a sua própria reforma. Isto porque o pensamento científico, embora tenha produzido incontestáveis e significativos avanços para a humanidade, não consegue mais dar conta da complexidade do real, por assentar-se sobre uma base lógica cartesiana, de racionalização redutiva e disjuntiva, que produz saberes isolados e estanques, disciplinas compartimentadas e incomunicáveis entre si. A exigência da especialização e hiperespecialização compromete a contextualização do conhecimento e dificulta a compreensão da realidade global.

Num mundo marcado pelo desafio da globalização e da complexidade crescente, a fecundidade pedagógica passa a depender, mais do que nunca, de um modo mais pertinente de

conhecimento (MORIN, 2001), da inter-relação (BACHELARD, apud SILVA, 1999) e da intercomplementaridade (BOHR, 1995) dos saberes intersubjetivamente elaborados. Há uma exigência de construção de saberes cada vez mais relacionais e concebidos numa perspectiva da história, desde sua gênese. Não cabe pensar uma postura pedagógica que antecede a ciência ou que seja decorrente dela. Trata-se, isto sim, de concretizá-la numa metodologia inter/multi/pluri/transdisciplinar e intercomplementar, numa atitude intersubjetiva e inter-relacional do homem com o mundo e com os outros homens.

Como resposta provisória, portanto, podemos entender hoje o processo relacional dos conhecimentos. Com isso, a Pedagogia começa a estruturar-se a partir e com as demais ciências, pois cada vez mais se justifica um saber construído a partir dos princípios da complementaridade, da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade. O enfoque inter-relacional dos saberes possibilita uma visão mais interativa, integrada e integradora da realidade e requer o exercício da razão comunicativa.

Pelas razões acima apresentadas, importa destacar ainda que as questões nucleares que elegemos analisar referem-se aos diferentes modelos de racionalidade fundantes do núcleo paradigmático inspirador e concreto dos atuais Cursos de Pedagogia de três Universidades Comunitárias da Região Centro/Nordeste do Estado do Rio Grande do Sul, com vistas a uma nova racionalidade centrada na teoria da razão comunicativa e que contemple a complexidade do mundo em que vivemos.

II - EXPLICITAÇÃO DO REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Para uma compreensão, análise e crítica do modelo de racionalidade presente nas propostas dos Cursos de Pedagogia e, principalmente, para refundamentar um projeto de uma Pedagogia do Entendimento Intersubjetivo, com base na razão comunicacional é necessário apreender a trama complexa das inter-relações, interdependências e interferências que marcaram historicamente e que continuam a caracterizar dois importantes campos do conhecimento: a Filosofia e a Pedagogia.

Com a contribuição, sobretudo da hermenêutica filosófica, vamos reconstruir parte da história dos modelos de racionalidade filosófica e pedagógica a partir da modernidade até a contemporaneidade. Da hermenêutica histórica, conceptual e semântica emergem possibilidades de uma outra racionalidade para além da racionalidade moderna.

Entretanto, dada a complexidade da temática, pretendemos promover a articulação da hermenêutica filosófica com outras linhas teóricas lógico-filosóficas, como o referencial dialético hegeliano-marxista, portanto, na dialética de inspiração idealista e na linha materialista, e com a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, destacando Adorno, Horckheimer e, sobretudo, com o herdeiro e representante mais importante, o filósofo Jürgen Habermas. Alicerçados nesses referenciais vamos analisar dois modelos amplos de racionalidade: a filosofia da subjetividade ou da consciência, centrada na razão egológica e a filosofia da intersubjetividade, constituída e mediada pela linguagem.

Se quisermos, pois, pautar nossas ações sobre uma outra racionalidade que não aquela inspirada, apenas nos princípios da modernidade é necessário desenvolver teorias críticas, horizontes utópico/analíticos e conceptuais que possam fundamentar essa nova racionalidade.

À luz da hermenêutica filosófica⁹ como teoria e como caminho metodológico buscaremos compreender as conexões dinâmicas e dialéticas, bem como, a interatividade indissociável entre os saberes da Filosofia e da Pedagogia. Nesse sentido, concordamos com Hermann (1999a, p.10) quando afirma que “uma hermenêutica compreensiva permite que a educação conheça a racionalidade de suas próprias ações [...]”.

Marques alia o exercício da hermenêutica aos movimentos da compreensão dialética. Em *Escrever é preciso – o princípio da pesquisa* alerta que escrever é sempre um exercício de interlocução consigo mesmo, com os amigos, com os leitores, com os autores, enfim, com aqueles que estão com a mão na massa das práticas que queremos entender. Afirma Marques (1997a, p. 57) que:

Se devemos reconhecer que sem teoria não há pesquisa, devemos, por outra parte, conceber o papel da teoria no escrever não como o de algo a ser confirmado ou negado, mas como provocação de um horizonte mais vasto, como o descortinar de novo campo para os exercícios do imaginário, um incendiar da imaginação levando à aventura de novas hipóteses e novos caminhos.

Sem dúvida, com a mediação e apoio da teoria filosófica hermenêutica, da dialética e da Teoria Crítica o processo pedagógico poderá fazer uma leitura e uma revisão da racionalidade que o sustenta e o legitima, bem como buscar a reconstrução de uma outra racionalidade mais aberta, crítica, complexa, dialógica, comunicativa e plural, orientadora de uma Pedagogia do Entendimento Intersubjetivo.

⁹ O autor Aloísio Ruedell (2000), no primeiro capítulo da obra “*Da representação ao sentido: através de Schleiermacher à hermenêutica atual*” faz um esclarecimento terminológico das expressões: hermenêutica *técnica*, hermenêutica *filosófica* e filosofia *hermenêutica*. Ruedell, apoiado em alguns filósofos hermenêuticos, reconhece a dificuldade de demonstrar as diferenças entre os termos, pois que, sendo fiel aos próprios princípios da hermenêutica, sempre temos a possibilidade de realizar diversos e diferentes níveis de leitura sobre o mesmo fato, projeto ou texto, dependendo da perspectiva que nos colocamos. Esclarece, no entanto, que a hermenêutica *técnica* “surge com um sentido bem prático, como teoria da interpretação, como orientação para superar as dificuldades de compreensão e interpretação de textos” (p.18); a hermenêutica *filosófica* “é a *teoria* filosófica da interpretação e da compreensão” (p.20); e a filosofia *hermenêutica* é “filosofia histórica”, distinta da metafísica, do transcendentalismo e “de todas as filosofias da história de proveniência idealista e positivista” (p.29). Em certo sentido, diz o autor, as três expressões convergem ao afirmar que a hermenêutica sempre se refere ao problema da interpretação e da compreensão de textos e enunciados. Stein (1996, p.82) sintoniza com as colocações acima: “A hermenêutica filosófica [...] é um método ou representa um quadro ou se constitui num paradigma que pretende ser universal, isto é, pretende se apresentar como uma filosofia que dê conta de tudo o que pode entrar em discussão com outros paradigmas, dizendo que apresenta melhores soluções para as questões que esses outros paradigmas apresentam”.

2.1 Filosofia e Pedagogia: a recursividade dos saberes

A Filosofia e a Pedagogia são dois campos de conhecimento que, por sua longa e rica tradição histórica, integram todo e qualquer projeto de compreensão e de construção de caminhos alternativos para a humanidade; participam do conjunto das utopias e das experiências humanas. Em função disso, a Filosofia e a Pedagogia mantêm entre si, historicamente, um vínculo estreito e indissociável e, portanto, articulam-se em permanente processo de interdependência e de retro-alimentação.

Desde a Idade Antiga, passando pela Idade Média e até o final da Idade Moderna, a Filosofia traduz-se de forma quase linear e direta em Pedagogia. Marques (1997b, p.46) entende a “Filosofia e a Educação, como campos de conhecimentos articulados hermenêutica e epistemicamente por distintas comunidades de profissionais corresponsáveis por determinada área de saberes”. Aos pressupostos e fundamentos filosóficos corresponde uma teoria pedagógica e uma prática educacional. A Filosofia ocupa um lugar privilegiado na Pedagogia. Formou-se um elo de ligação e de mútua dependência, a exemplo de causa e consequência, que une Filosofia à Pedagogia e Pedagogia à Filosofia. Assim, na modernidade, a filosofia metafísica moderna fornece os fundamentos teóricos e metodológicos para o processo pedagógico. Quando o pedagogo procura as bases justificadoras, legitimadoras e certificadoras para sua ação pedagógica, quando quer compreender a natureza e a especificidade do ser humano, quando deseja discutir as dimensões teleológicas que espera alcançar e até mesmo os procedimentos que deve adotar para o processo pedagógico, é aos fundamentos filosóficos que ele recorre.

No entanto, no chamado tempo pós-metafísico cunhado por Habermas (1990), a partir das contribuições da primeira guinada lingüística (Wittgenstein, Gadamer, Heidegger, Appel e outros) e, mais proximamente, com a pragmática universal da linguagem, traduzida no paradigma da razão comunicativa (Habermas), onde a competência lingüística e discursiva assume uma função de práxis comunicativa e de mediação-promoção da intersubjetividade, origina-se uma nova tendência filosófica, um novo modelo de racionalidade em filosofia, chamado de racionalidade comunicativa/intersubjetiva. No movimento pós-metafísico, segundo Marcondes (2001, p. 275) “a linguagem passa a ser vista, em diferentes perspectivas, como uma alternativa para a reflexão filosófica”. Entretanto, as bases e os desdobramentos

desse tempo pós-metafísico, que inaugura uma nova racionalidade e que abala os alicerces da filosofia da consciência, podem provocar conseqüências profundas para a teoria pedagógica e as práticas educativas e que, ao nosso ver, ainda não estão clara e suficientemente vislumbradas.

Marques (1997b, p. 37) referindo-se a esta recorrência, ou seja, à capacidade de iluminação da teoria filosófica para a teoria pedagógica que caracteriza os períodos antigo, medieval e moderno escreve: “o filósofo se faz pedagogo da racionalidade; o educador recorre ao filósofo”. Embora, ressalta o autor, a Pedagogia possa ser entendida “[...] como ciência autônoma no campo específico da educação, nem por isso basta ela a si mesma, devendo de contínuo recorrer a outras ciências e, em especial, à Filosofia”.

Para Marques (1996b), tendo em vista que a Pedagogia ainda não constituiu um estatuto próprio, ela deve considerar os diferentes saberes, operando em si uma espécie de intersecção sincrética das diversas ciências da educação. A conseqüência desse processo é o comprometimento da educação no que diz respeito à sua unidade e à sua identidade. Por isso, segundo o autor, a unidade e a identidade pedagógica precisam ser submetidas ao debate público e ser uma preocupação constante da prática hermenêutica e reflexiva dos professores. Assim, entende Marques (1996b, p.531): “Em lugar de os educadores operarem com conceitos gerados em outros âmbitos: a filosofia, a sociologia, a psicologia, etc., colocamos a necessidade de eles próprios formularem suas perguntas ao filósofo, ao sociólogo, ao psicólogo... e de se socorrerem da contribuição de todas as áreas do saber”.

2.2 Explicitação do caminho da investigação

Pretendemos identificar, interpretar e compreender as diferentes racionalidades que marcam as tradições filosófica e pedagógica a partir do período moderno, bem como os vínculos orgânicos que a Filosofia e a Pedagogia mantêm entre si. E, à luz dessa caracterização histórica, vamos analisar as propostas dos Cursos de Pedagogia de três Universidades Comunitárias das macrorregiões Norte/Nordeste do Estado do Rio Grande do Sul, com o objetivo de compreender a racionalidade do filosófico e do pedagógico explícita ou implícita nessas propostas.

Apoiados em pressupostos e categorias da hermenêutica, da dialética e da Teoria Crítica, como Filosofia e como caminho metodológico, buscamos compreender a formação, a consolidação e o desdobramento de duas das mais importantes formas de racionalidade filosófica, com as respectivas implicações pedagógicas decorrentes, que se constituem a partir da modernidade: a filosofia da subjetividade ou da consciência e a filosofia da intersubjetividade ou da linguagem, aproveitada sob a forma de comunicação.

Interpretar e compreender uma realidade a partir do horizonte da hermenêutica filosófica significa, em princípio, superar tanto a perspectiva das justificações tradicionais, cujos fundamentos residiam numa visão onto-teológica da realidade, bem como a perspectiva moderna dos pressupostos da filosofia da consciência de si. A hermenêutica filosófica procura compreender o mundo, os fatos e fenômenos da história humana a partir de um ponto de vista, ainda que universal sem a âncora da metafísica ou de qualquer outro ponto arquimedeano privilegiado que não seja o do homem, enquanto sujeito de linguagem e de comunicação, e que se constitui num processo histórico. No pensamento hermenêutico não há mais um lugar privilegiado a partir do qual se possa olhar e compreender definitivamente as relações que constituem e fundamentam a realidade.

No sentido hermenêutico, aqui privilegiado, a noção de fundamento deve ser compreendida como razões, motivos e justificações aos quais recorreremos para a validação de nossos juízos. Ao descrever e caracterizar tais perspectivas, já o fazemos a partir da perspectiva hermenêutica de uma razão comunicativa da intersubjetividade. Para fins desta pesquisa, os juízos estarão sendo proferidos a partir de uma razão reflexiva e compreensiva que encaminha uma nova racionalidade: a racionalidade da intersubjetividade e da intercompreensão.

A abordagem hermenêutica não consiste tão somente num caminho de investigação, mas constitui-se também em conteúdo filosófico, ou seja, é forma e conteúdo de pesquisa e de racionalidade. A hermenêutica filosófica, além de método, é também uma teoria filosófica, uma racionalidade. Ela é muito mais do que um simples instrumento metodológico, ela é o modo próprio de ser da Filosofia. Segundo Stein (1996, p.47), “podemos falar, em geral, de vários aspectos da hermenêutica: há, primeiro, uma interpretação, uma compreensão ingênua, ametódica, assistemática; depois, há uma interpretação de caráter metodológico; há ainda uma interpretação de caráter gnosiológico, e, enfim, a interpretação de caráter ontológico”.

De um certo modo, a forma de abordar e de explicitar o tema propriamente dito, já se constitui numa racionalidade. O caminho metodológico, em si, já faz parte do próprio conteúdo, ou seja, é o conteúdo de justificação e, portanto, de racionalidade. O olhar sobre as racionalidades existentes pressupõe uma racionalidade do olhar.

Stein (1996, p. 107), em seus escritos sobre hermenêutica, sugere que “temos que definir o paradigma no qual os textos que vamos enfrentar e ler se situam. Em que paradigmas se movem, onde nós nos movemos. Temos que ter uma atenção cuidadosa com relação ao paradigma no qual as coisas são desenvolvidas”. Portanto, não basta apenas caracterizar as racionalidades onde os textos e os documentos se situam, mas é também um aspecto fundamental explicitar a partir de qual racionalidade ou paradigma nós estamos proferindo nossos juízos; a partir de qual lugar ou horizonte nós estamos realizando esta leitura hermenêutica da racionalidade filosófica e pedagógica. Pois os paradigmas têm “um modelo teórico determinado, têm um conceito determinado de racionalidade, de verdade, de método” (STEIN, 1996, p.107) e é no interior desses paradigmas que nossos conceitos encontram eco.

A racionalidade comunicativa pressupõe “o entendimento entre sujeitos capazes de falar e de agir” (HABERMAS, 2000, p. 413) incorporando e redirecionando o paradigma da razão mentalista e monológica centrado no sujeito, exigindo da compreensão hermenêutica o acesso a uma universalidade que não só compreende em si a razão própria, subjetiva, mas também contempla as razões do outro, intersubjetiva.

Habermas (1989), portanto entende que o importante na interpretação hermenêutica, para que possa assegurar-se da validade de seus proferimentos, o intérprete deve recorrer a padrões de racionalidade. E para Gadamer (1998) a hermenêutica é uma forma privilegiada de racionalidade, que busca a interpretação e a compreensão humana e do mundo contemplando o encontro com o outro, com aquilo que é estranho ao homem. Pela atitude hermenêutica o homem põe-se na escuta do outro, dialogando e abrindo-lhe a possibilidade da fala e da argumentação.

Pelas razões acima apontadas pretendemos, ao longo deste trabalho, caracterizar o padrão das duas racionalidades, a subjetiva moderna e a intersubjetiva-comunicativa com as quais iremos operar, pois é no interior da racionalidade desses dois paradigmas – subjetiva e intersubjetiva-comunicativa – que pretendemos identificar, interpretar e compreender as

racionalidades presentes na Filosofia, enquanto reflexão sobre a realidade toda e na Pedagogia, entendida aqui “como uma meta-educação, isto é, como discurso sobre a educação e como organização e condução do processo educativo” (MARQUES, 1997, p. 48).

O método, ou o caminho de investigação hermenêutica, caracteriza-se por uma certa especificidade, que o torna um tanto distinto do sentido usual que se atribui aos demais métodos. Em hermenêutica, método é um exercício de caminhar. Não está delimitado por uma seqüência lógico-matemática de alguns passos, pela aplicação de algumas fórmulas científicas, pela organização de alguns procedimentos ou pela tabulação de alguns resultados. Não existem etapas ou procedimentos lógicos e seqüencialmente estabelecidos, embora, segundo Stein (1988, p.61), a “hermenêutica surge para denominar um processo metódico, organizado, da interpretação”. Portanto, o método hermenêutico não se constitui num simples instrumento neutro, mecânico e externo ao pesquisador. Habermas (2002, p. 89), numa frase lapidar, chega a afirmar que “a hermenêutica filosófica ocupa uma posição contrária em relação aos princípios objetivistas”.

Hermenêutica não é um método epistemológico que se desenvolve a exemplo dos modelos de outras ciências de núcleos mais duros, em que o sujeito pesquisador define e representa mentalmente um objeto através de fórmulas e receitas. Ao contrário, ela tem como objetivo a superação da dicotomia sujeito-objeto, realizando uma espécie de eterno retorno àquilo que se pretende compreender. Exercitar um “círculo hermenêutico”¹⁰ significa lançar um olhar poliocular, recorrente e multidimensional buscando um sentido possível e, por conseqüência, sempre provisório e inatingível. O círculo hermenêutico se enriquece e se viabiliza no encontro com outros interlocutores, numa verdadeira “fusão de horizontes”¹¹, através do diálogo.

Adotar o caminho dialético-hermenêutico como caminho metodológico significa realizar um constante ir e vir, no fluxo subjetivo-objetivo e objetivo-subjetivo, entre o esclarecimento de idéias próprias e a discussão/interlocação com o pensamento do outro; significa navegar e mergulhar na profundidade da palavra, do texto e da tradição histórica,

¹⁰ A expressão ‘círculo hermenêutico’ é utilizada por hermeneutas como F. Schleiermacher, M. Heidegger e H. G. Gadamer para significar que nossa compreensão da relação todo-parte, singular-plural, uno-múltiplo, sujeito-objeto, não se fecha um círculo vicioso, mas se processa em forma de círculos concêntricos. A pré-compreensão ou o pré-juízo, vai sendo substituído por compreensões (conceitos) mais adequadas.

¹¹ “Fusão de horizontes” é uma expressão cunhada por Gadamer (1998).

através do diálogo e da pesquisa documental. Enfim, “estabelecer a racionalidade de uma verdade e de um discurso que não pode ser provado nem empiricamente, nem através de um fundamento último, essa é a tarefa da hermenêutica. É a tarefa que está embutida dentro da concepção de uma *hermenêutica filosófica*” (STEIN, 1996, p.45; grifo do autor).

2.3 A preferência hermenêutica pelos textos escritos

Partimos da leitura e da interpretação de bibliografia de e sobre filósofos e pedagogos que abrange o período moderno até a contemporaneidade, bem como da pesquisa da documentação textual onde constam as propostas filosófico-pedagógicas dos Cursos de Pedagogia envolvidos nesta pesquisa.

A metáfora mais importante da tradição hermenêutica é a metáfora do livro. Aliás, é a hermenêutica que já vem desde os primeiros escritos. Todos escutavam a bíblia, todos liam a bíblia. Já no Antigo Testamento os textos escritos eram uma confrontação com o texto. Para os antigos o mundo era um livro. O mundo era um livro escrito: todos estavam registrados no livro de Deus. (STEIN, 1996, p. 50).

Optamos pela interpretação e compreensão da literatura e documentação escrita existente, em primeiro lugar porque no texto escrito há uma maior preocupação e cuidado com uso e o emprego da linguagem. Em tese, a linguagem escrita é mais organizada, sistematizada, formal e compromissada. Gadamer (1998, p. 572) destaca que o objeto preferencial da hermenêutica é o texto escrito: “a vantagem metodológica do texto escrito é que nele o problema hermenêutico aparece em forma pura, e livre de todo o caráter psicológico”, porém, ele reconhece que o texto escrito também tem sua debilidade. Entretanto, é muito provável que, na linguagem natural ou ordinária, típica da linguagem utilizada nas entrevistas orais ou diálogos dirigidos, não se observa o mesmo rigor prejudicando ainda mais a interpretação hermenêutica. Em segundo lugar porque pressupomos que o texto documental é resultante de reflexões e discussões processuais e coletivas, cujos significados dos termos e das sentenças são intersubjetivamente validados, consensuados e legitimados. Há um cuidado com o universo temático, evitando frivolidades e digressões. E o texto escrito, de certa forma, tem a marca da univocidade, embora sempre iremos lidar com perspectivas e possibilidades diferenciadas de interpretação. “A *explicação* trabalha com um universo ‘unívoco’ e a *compreensão* trabalha com um universo, no mínimo,

equivoco ou *analógico*” (STEIN, 1988, p.37; grifo do autor). Esta possibilidade de diferentes leituras e interpretações, porém, dificilmente podemos evitar, pois é algo até mesmo intrínseco à própria linguagem enquanto mediação de comunicação. Entretanto, esta opção não significa um desprezo pela linguagem usual do dia-a-dia em favor de uma linguagem considerada ideal.

A leitura hermenêutica é a estratégia metodológica que nos faculta alcançar dois objetivos: o primeiro é a compreensão do conteúdo semântico da bibliografia, dos textos e da documentação e que, embora seja indispensável não é o mais importante; o segundo, que mais nos interessa neste trabalho, visa à interpretação e a validação dos diferentes modelos de racionalidade revelados nos documentos. As pretensões deste trabalho e o objeto de nossa investigação trazem como exigência uma abordagem hermenêutica do texto escrito, tendo em vista que a hermenêutica é “[...] um modelo aplicado a textos para serem interpretados e compreendidos” (STEIN, 1996, p. 95). Para tanto, o intérprete, por encontrar-se já desde sempre envolvido nas negociações sobre o sentido de seus julgamentos e afirmações, deve procurar renunciar a sua posição de observador neutro. Um estratégico afastamento permite uma melhor aproximação. Segundo Palmer (1986, p. 249) “não é o intérprete que capta o significado do texto; o significado do texto é que possui o intérprete”; e o autor acrescenta que somos participantes do texto ainda que não de forma total, tendo em vista que não podemos alterar ou nos tornar ativos em relação à fixidez do texto. Sobre isso, Ruedell (2000, p.160) se pronuncia dizendo que: “Nada, porém, será capaz de vencer totalmente a distância entre intérprete e interpretado, uma vez que a diferença é constitutiva da própria comunicação. Não só em virtude da linguagem, que tanto vela quanto desvela, mas também e, sobretudo, pela irreduzível singularidade do discurso, interpretação e compreensão permanecem sempre abertas”.

Essa peculiaridade hermenêutica que coloca observador e observado num mesmo patamar torna ainda mais complexa e difícil a nossa tarefa. Por um lado, a situação hermenêutica precisa ser tal que nos permita um certo distanciamento do objeto pesquisado, porém, por outro lado, exige uma aproximação para captar o seu significado. Este aspecto da complexidade metodológica é reforçado por Stein (1988, p. 100): “A situação hermenêutica não é nada mais do que a consciência de que o investigador na área de humanas sempre está vinculado ao seu objeto e que o desenvolvimento de suas análises depende da capacidade de

autocontrole, do método que utiliza, dos procedimentos de avanço no reconhecimento e do comportamento do objeto sob investigação”.

Ao privilegiar o olhar hermenêutico não significa que estamos desconsiderando as contribuições de outras metodologias afins, como a dialética, por exemplo, enquanto concepção epistemológica e metodológica, na leitura e interpretação do movimento histórico concreto. Quando delimita as “trinta teses sobre interpretação da experiência hermenêutica”, Palmer coloca como terceira tese que “a experiência hermenêutica é dialética”. Afirma ele: “os frutos deste fato só podem colher-se quando a experiência for concebida não como consciência que percebe objetos, mas como compreensão que encontra uma negatividade que alarga e ilumina a autocompreensão” (PALMER, 1986, p. 243). Para Gadamer (apud OLIVEIRA, 1996) o elemento comum que interliga a hermenêutica à dialética é o “especulativo”. Não se trata da dialética platônica ou hegeliano-marxista, mas de uma “dialética da pergunta e da resposta”, mediada pela linguagem que é especulativa e efetivadora de sentido. “Nessa dialética se tem consciência da ‘abertura infinita’ de todo evento ao sentido” (OLIVEIRA, 1996, p. 241).

As possibilidades do afloramento da verdade vão se concretizando na experiência hermenêutica e esse afloramento “[...] se processa melhor no interior de uma dialética onde o poder da negatividade possa atuar” (PALMER, 1986, p.246).

Para Stein (1988 p. 34) “o método dialético e método hermenêutico se relacionam através de um contato que não se constitui ao modo de fundante e fundado. Basicamente os dois métodos se apresentam, como nenhum outro, com uma pretensão de universalidade”. O importante é que a hermenêutica e, de certa forma, a dialética provoca uma ruptura significativa e radical com o chamado paradigma metafísico idealista da consciência, também denominado de paradigma da simplificação por Morin (2000a e 2000c), responsável por estabelecer verdades metafísicas *a priori*, tanto para a filosofia como para a pedagogia. Por todas essas razões, optamos por um caminho metodológico que associa e integra a dialética e a hermenêutica.

2.4 O sentido da racionalidade se revela na e pela linguagem

O lugar prévio de compreensão de onde falamos é o mundo, lugar de onde já sempre nos encontramos. Ele é a condição de possibilidade da hermenêutica filosófica. Ao pronunciar o mundo falamos da linguagem. O mundo é, portanto, o passado-presente-futuro, a tradição, a história, a temporalidade-espacialidade e é, em conseqüência, abertura para o diálogo, interpretação e compreensão. Enquanto abertura, o mundo é sempre algo recorrente, em constante construção de sentido. Sendo o mundo aberto ao sentido está sempre aberto a diferentes interpretações e racionalidades. É, portanto, da estrutura da hermenêutica filosófica nunca completar o sentido, pois o sentido brota de uma adequada circularidade hermenêutica e, portanto, não se fossiliza em interpretações ortodoxas e lineares.

Para o homem, o mundo está aí como mundo, numa forma sob a qual não tem existência para nenhum ser vivo, nele posto. Essa existência do mundo, porém, está constituída lingüisticamente.[...]. Não obstante, a linguagem humana deve ser pensada como um processo vital particular e único, pelo fato de que no entendimento lingüístico se torna manifesto o “mundo”. (GADAMER, 1998, p. 643 e 647).

Na abordagem hermenêutica, para analisar adequadamente as pressuposições das racionalidades pretendidas, parte-se de uma pré-compreensão do homem e do seu entorno. E para a hermenêutica esta pré-compreensão não possui nenhum outro ponto de referência que não seja extraído dos horizontes deste próprio mundo, ou seja, nenhum fundamento ontológico, teológico ou epistemológico extramundano. Configura-se um horizonte de sentido onde vão ser consideradas a tradição, as construções históricas e as dimensões existenciais¹² do homem como um ser finito, imanente, temporal, histórico e contingente. “Abandona-se toda a fundamentação natural, toda a fundamentação teológica e toda a fundamentação ontológica. Quer dizer, não há outro universo para o ser humano a não ser o universo que a hermenêutica pode desenvolver e mostrar” (STEIN, 1996, p. 57).

No enfoque hermenêutico o interpretar e o compreender são dois termos carregados de sentido. Para Gadamer, no entendimento de Oliveira (1996, p.233), “toda a compreensão é

¹² Heidegger denomina “existenciais” as caracterizações do ente que revelam o ser como, por exemplo, a finitude, a historicidade, a contingência, etc. O ser para Heidegger é o *Dasein*, interpretado por Stein (1996) como ser-aí. Portanto, os chamados existenciais são as dimensões concretas que revelam e singularizam o ser-aí. Esta classificação heideggeriana é responsável pela chamada “virada ontológica da hermenêutica”.

interpretação” e, sem dúvida, toda interpretação é compreensão. Portanto, a hermenêutica filosófica é uma teoria da interpretação e da compreensão.

A compreensão não se limita a representar ou transpor o passado para o presente. Mas é já estar sendo e participando do presente. Os tempos presente-passado-futuro fundem-se na compreensão presente. Nós sempre interpretamos no e pelo presente. Enquanto somos, estamos demarcados pela tradição. Não há passado morto, nem futuro fora do presente. Na história, tudo é presente, pois é sempre do presente que olhamos para o passado. “A lingüística torna-se, pois, a base de uma consciência verdadeira histórica” (PALMER, 1986, p.210).

O exercício do filosofar, enquanto reflexão hermenêutica, busca tematizar o sentido mais profundo do conjunto das atividades do homem e da realidade toda. E, nessa realidade toda, procura compreender o homem como alguém situado e datado, finito, portanto. Pensa o ser humano a partir do humano. O homem, como um ser do e no mundo, é do contexto do mundo que ele retira o sentido. É a tematização desse mundo no sentido antropológico que é submetido à consideração da hermenêutica filosófica. E esse mundo que está aí para o homem, diz Oliveira (1996, p. 236), “é constituído lingüisticamente [...]. Quando o homem nasce numa linguagem determinada, ela o introduz numa relação determinada com o mundo e num comportamento determinado em relação ao mundo”. A linguagem, por esta razão, é o núcleo constitutivo fundamental do ser humano.

A hermenêutica filosófica é uma reflexão com característica de transcendentalidade à medida que se pergunta pelo princípio, pelo pressuposto primeiro, pela fundamentação última das condições de possibilidade e de validade do sentido. Para Stein (1996, p. 21) “[...] a idéia do sentido é propriamente o tema principal da hermenêutica”. É função da Filosofia buscar “[...] o sentido de uma estrutura que dê conta da racionalidade como um todo”¹³ (STEIN, 1996, p. 12). A busca do sentido constitui-se num processo especulativo em que não há regras com caráter teórico descritivo, prescritivo ou normativo, vindas de fora. A regra é o texto, ou está no texto mesmo; ele orienta a ordem de sua própria interpretabilidade porque sempre se põe como abertura ao intérprete. Toda interpretação é uma reconstrução de sentido.

¹³ Para Stein (1996, p. 29) o *logos hermenêutico* tem o objetivo de compreender o sentido da estrutura que significa se perguntar pelo sentido que aparece na estrutura. Já as ciências como a antropologia e a lingüística se perguntam pela estrutura do sentido, ou seja, “como o sentido se estrutura desse ou daquele modo”.

Para a hermenêutica interessa uma aproximação com a verdade; uma pretensão de acessar à verdade. A verdade em hermenêutica é entendida como uma assertabilidade resultante de um processo argumentativo intersubjetivo sobre a imparcialidade e a validade das afirmações. Para Ruedell (2000, p.32) “[...] põe-se como uma das questões hermenêuticas centrais, a questão da correção e da verdade: faz sentido falar em interpretação correta? É possível distinguir entre uma interpretação falsa e uma verdadeira? É a pergunta pela ‘objetividade da compreensão’ e ‘da pretensão de verdade na interpretação de textos’”. Em suma, a idéia de verdade não se revela de forma clara, objetiva e unívoca para todos, por isso, Habermas (2002, p. 57) entende que são necessários argumentos convincentes, ou seja, “[...] as exigências de verdade só se deixam provar discursivamente”.

No processo especulativo hermenêutico o acesso à verdade se dá via linguagem. Só podemos pensar mediante expressões lingüísticas. A linguagem, portanto, é muito mais que um simples meio para chegar a algo; ela é condição para pensar algo. E, segundo Habermas (2002, p. 97): “O pensar está ligado à função de representação da linguagem”. A linguagem é o lugar, a casa do ser, que precisa ser compreendido. Enquanto mediação, a linguagem é acontecimento, abertura para o outro e especulação.

Em Gadamer a compreensão atinge sua mais alta concretização na linguagem. A hermenêutica, para ele, afirma-se como linguagem. A expressão de Gadamer (1998, p. 687) “o ser que pode ser compreendido é linguagem” sintetiza a verdadeira compreensão de que o ser-aí é um ser lingüístico. A lingüisticidade é um existencial que abre o horizonte do sentido do mundo ao homem e lhe possibilita a comunicação intersubjetiva, através da linguagem. A realidade emerge como sentido, pela linguagem. É, portanto, pela linguagem que a história se faz um acontecimento vivo, dinâmico e sempre presente.

Na filosofia do sujeito e da consciência, a perspectiva unificadora da filosofia, ocorre na relação direta entre pensamento e linguagem. Na perspectiva filosófica hermenêutica o homem chega até aos objetos pela forma da linguagem. Os objetos, a história e as experiências todas se dão e se revelam em forma de linguagem. O ato de apreensão do sentido da realidade e dos fatos pressupõe uma unidade entre hermenêutica e linguagem. Para Stein:

A filosofia é um discurso que não se atém exclusivamente à lógica, ao cálculo lógico, ao aspecto do pensamento formal. Entretanto, quando trata dos conteúdos e das formas do discurso, ela tem que manter, de alguma maneira, o estilo argumentativo, portanto,

ela tem que poder dar as razões que a levam a fazer tais afirmações do ponto de vista do discurso, da linguagem. (STEIN, 1996, p. 13).

Pelo vínculo indissociável entre pensamento e linguagem, segundo Stein (1996), a filosofia garante aquilo que constitui seus dois campos fundamentais de preocupação. De um lado a preocupação em analisar os proferimentos, as sentenças, os enunciados lógicos, enfim, a verdade das proposições e de outro lado, enquanto uma reflexão racional e sistematizada, a filosofia questiona e analisa as bases em que se fundamentam as ações humanas a partir de certos princípios e normas. Não se pretende realizar uma análise do discurso filosófico, mas busca-se situar a linguagem como caminho mediático de efetivação filosófica. Expressa-se o mundo, fala-se sobre o mundo e do mundo com a linguagem. “Trata-se, portanto de, cada vez mais, no pensamento filosófico encontrarmos uma maneira de dar conta de nossa condição humana enquanto seres racionais constituídos por esta dupla racionalidade: a racionalidade que dá conta da verdade ou da falsidade daquilo que falamos e a racionalidade que dá conta do fundamento das nossas ações” (STEIN, 1996, p. 10).

Assumir a consciência histórica significa ver o passado não como algo morto, não como um museu de objetos ou um depósito de acontecimentos passivos, canonizados e fossilizados, com um sentido pré-dado, como fazem determinados historiadores. O verdadeiro sentido do termo histórico para Gadamer (1998, p. 451 e 431) consiste em que ele nunca pode esgotar-se como sentido: “ser histórico quer dizer não se esgotar nunca no saber-se” assim que “uma consciência verdadeiramente histórica carrega sempre seu próprio presente”. O homem, ao viver a experiência da finitude, procura na historicidade uma instância reveladora de sentido, cotejando os conceitos do passado com o pensamento próprio atual. A historicidade constitui-se num princípio hermenêutico fundamental para a busca e o resgate do sentido de todas as práticas e culturas humanas, na concretude histórica. Ao refazer o caminho “a Pedagogia, enquanto hermenêutica, procura penetrar no tempo da educação, para desvendar-lhe o sentido histórico” obtendo, através dessa mediação, a “compreensão da multiplicidade dos sentidos presentes no processo da educação, onde o passado e o presente se medeiam constantemente” (MARQUES, 1990, p.105).

Enfim, se na filosofia da consciência ou da reflexão¹⁴ toda a construção de sentido se dá na relação consciência-mundo, na filosofia da linguagem a relação básica está na linguagem-mundo. Para Ruedell (2000) o pensamento, a partir do início do século XX, começa a operar sob o viés da linguagem. Na perspectiva moderna o homem representava mentalmente os objetos no pensamento para depois pronunciá-los; na perspectiva hermenêutica, aqui colocada, a relação fundamental no acesso à realidade ocorre entre pensamento e linguagem. Esta perspectiva também é defendida por Habermas (1987, p. 26) quando afirma que a hermenêutica refere-se “à arte de compreender um sentido lingüisticamente comunicável”.

A tradição das diferentes concepções filosóficas confirma que o processo de busca de nova racionalidade e de nova justificação é algo inesgotável e sem fim. E é neste processo que “se realiza não só, o diálogo que cada ser pensante trava consigo mesmo, mas também o diálogo no qual estamos todos compreendidos e que nunca cessará, ainda quando se proclame que a filosofia está morta” (GADAMER, 1983, p. 25).

¹⁴ A expressão “filosofia do sujeito” representa o paradigma que caracteriza a modernidade; não se refere exclusivamente a algum filósofo, ou mesmo, não representa o pensamento de alguma corrente ou escola filosófica específica. De maneira genérica, caracteriza-se por privilegiar a iniciativa e a ação do sujeito sobre o objeto. A construção do conhecimento é resultado de um ato do sujeito, elevado à categoria de absoluto e autônomo. E a expressão “filosofia da reflexão” foi cunhada por Hegel, contra Jacobi, Kant e Fichte, explica Gadamer, (1998, p. 505) em nota de pé de página. E isto já no título de sua obra “Glauben und Wissen”, mas como uma “filosofia da reflexão da subjetividade”. O próprio Hegel contrapõe a ela a reflexão da *razão*.

III - CARACTERIZAÇÃO DA FILOSOFIA E DA PEDAGOGIA NA MODERNIDADE: A PEDAGOGIA ANCORADA NA FILOSOFIA

Muitas das temáticas básicas que preocupam e envolvem a teoria pedagógica e a prática educativa, desde os primórdios da modernidade até os dias de hoje, giram em torno da idéia da construção de um saber para que educamos e de um saber educar em sentido amplo. As questões e perguntas mais abrangentes e profundas referem-se ao campo dos chamados fundamentos bio-psico-sócio-filosóficos da educação e estão estreitamente imbricadas com os diferentes tipos históricos de racionalidade. Quais os vínculos que a teoria pedagógica mantém com as demais e diferentes áreas do conhecimento, sobretudo, com a Filosofia? Quais as bases sustentadoras, justificadoras e legitimadoras da teoria e da prática pedagógicas? Que concepções epistemológicas iluminam e sustentam as propostas político-pedagógicas dos cursos de Pedagogia? Qual o projeto de sociedade que está implícito e/ou se pretende instaurar? Quais concepções de homem estão presentes nos discursos e nos quefazer pedagógicos dos docentes?

Para compreender o modelo de racionalidade atual, com vistas a uma racionalidade comunicativa no curso de Pedagogia, é necessário que explicitemos os momentos mais importantes da constituição da subjetividade moderna do ponto de vista filosófico e pedagógico; caracterizar os principais argumentos do chamado esgotamento do paradigma da racionalidade moderna na transição para uma neomodernidade¹⁵ ou pós-modernidade¹⁶; demonstrar as principais repercussões deste suposto esgotamento no campo filosófico e educacional, analisando suas tensões, complexidades e desdobramentos; e apresentar perspectivas para uma pedagogia reconstruída e conduzida com base na razão comunicativa.

¹⁵ Utilizamos o termo neomodernidade na perspectiva de Rouanet. Segundo Rouanet (1998, p. 26): “O prefixo indica que é uma perspectiva enraizada na modernidade, mas que visa outra modernidade. A consciência neomoderna reconhece a natureza ambivalente da modernidade, toma partido por seu vetor emancipatório e busca construir uma modernidade mais livre”.

¹⁶ A pós-modernidade será abordada em item específico neste trabalho sob o título “A polêmica da pós-modernidade”.

3.1 Introduzindo a noção de racionalidade

No âmbito das racionalidades inscrevem-se diferentes formas de razões, racionalismos e racionalizações. A palavra racionalidade indica a condição da possibilidade e a expressão da capacidade do ser humano exercer sua razão no sentido de constituir-se como ser humano, de continuar seu processo de hominização e de constituir uma verdadeira sociedade-mundo. Esta caminhada começa a tomar maior vulto e sentido a partir da modernidade, pois é nesse período que surge e se consolida a idéia da razão consciente, da racionalização, do racionalismo e da transcendência da razão. Diante da existência e da ameaça concreta de um avanço do estreitamento do potencial do uso da razão postulamos por uma racionalidade aberta e plural, intersubjetivamente construída e reconstruída.

Historicamente, os homens produziram diferentes formas de racionalidade que lhes assegurassem a possibilidade de compreensão, de análise e de transformação do mundo. A racionalidade revela um paradigma subjacente, um modelo aproximado, um certo padrão, que permite descrever, orientar ou mesmo compreender uma situação, um fato ou uma prática qualquer. No entanto, essa é uma marca, bem como uma meta que acompanha a filosofia desde sua gênese.

Desde que se fala em uma filosofia no mundo ocidental, desde os gregos, sempre se buscou uma espécie de princípio unitário da racionalidade, portanto, se buscou uma espécie de razão concentradora que desse conta de todos os tipos de racionalidade ou de todos os modos de abordagem que o ser humano faz do real. Existe, portanto, a presunção da filosofia, de ela buscar descrever um tipo de estrutura ou uma estrutura que pode ter vários modos de denominação. Mas a filosofia busca o sentido de uma estrutura que dê conta da racionalidade como um todo. (STEIN, 1996, p. 11).

Por racionalidade, portanto podemos entender como o homem percebe, interpreta, compreende e pronuncia o mundo da vida nos mais diferentes momentos e aspectos. Racionalidade não é algo inato do homem, que ele tenha dentro de si como uma inclinação, uma vontade ou, até mesmo, um impulso. Ela não constitui, portanto, nenhuma instância superior ou inferior *a priori*. Nem pode ser entendida como uma capacidade crítica para averiguar ou discernir o que é certo ou errado. Racionalidade, em princípio, revela um determinado modelo de procedimento humano. Por isso, ela configura um paradigma de leitura da realidade e de intervenção sobre a mesma. É um conceito amplo, nem sempre unívoco, que se aplica às diferentes formas de a razão se manifestar e de se exercitar. Stein

(1988, p.19), por exemplo, entende que os paradigmas são propostas de racionalidade. “Os paradigmas surgem por isso. São propostas de racionalidade. Racionalidades coexistentes. Eles não são um acontecimento sociológico apenas. Não são redutíveis ao somente fático”.

De forma objetiva Morin (2002, p. 97) define racionalidade “como o conjunto de qualidades de verificação, controle, coerência, adequação que permite assegurar a objetividade do mundo exterior e operar a distinção e a distância entre nós e o mundo”. Ainda, segundo Morin (2000, p. 157), a racionalidade é uma disponibilidade mental responsável pelo “estabelecimento de adequação entre uma coerência lógica (descritiva, explicativa) e uma realidade empírica”. Todas as formas de manifestação criativa da cultura, dos avanços da ciência e da técnica, das inovações nos modos de produção atuais e atestadas pela tradição não deixam de ser realizações concretas que confirmam a eficiência e eficácia da presença da racionalidade humana.

A racionalidade agrupa e designa conceitos, categorias e princípios que sustentam os discursos, as formas de pensamento e as ações de cada um ou de um grupo de pessoas. Desta forma, “a racionalidade pode ser, portanto, detectada ou reconstruída por sujeitos que argumentam e procuram apresentar boas razões para a apreciação de suas vivências (veracidade), para seu saber proposicional (verdade) e para sua ação (validade)” (MARTINI, 1996, p.18).

De uns tempos para cá as palavras razão, racional, racionalismo, racionalização e racionalidade estão sendo utilizadas com muita frequência, porém, nem sempre com um sentido unívoco. A seguir, descreveremos os sentidos mais correntes da palavra racionalidade.

3.2 Racionalidade e racionalização modernas: o paradigma da razão subjetiva e a opção pela razão instrumental

Num primeiro sentido, a racionalidade¹⁷ é entendida como uma manifestação congênita da capacidade humana e, por isso mesmo, em parte responde pela capacidade

¹⁷ Transcrevo o conceito de Morin sobre racionalização para distinguir do termo racionalidade. Morin (2000a, p. 157) classifica de falsa racionalidade as *racionalizações* abstratas, disjuntivas e redutivas que não consideram a complexidade da realidade. “A *racionalização* é a construção de uma visão coerente, totalizante do universo, a

distintiva entre a espécie humana e os demais seres vivos. A razão é uma característica inata dos seres racionais que possuem um núcleo distinguidor de outros seres vivos. O racionalismo iluminista, conforme Rouanet (1998, p. 271), “achava que o homem já era, de saída, racional e com isso o deixava desprotegido diante da falsa razão”. Essa é uma racionalidade de ordem metafísica e identifica-se com consciência, espírito, mente e, na modernidade, esta capacidade racional impõe-se como auto-referente e requerida como fundamento para qualquer tipo de ação humana.

Num segundo sentido, consagrado a partir do movimento iluminista moderno, a palavra racionalidade é utilizada para indicar a correta articulação entre meios e fins. É a chamada racionalidade técnico-instrumental e estratégico-funcional: uma forma de estreitamento da razão subjetiva onde, muitas vezes, a busca dos fins justifica a utilização de qualquer meio ou os próprios meios são transformados em fins.

Segundo Habermas (s.d. p.45) “Max Weber introduziu o conceito de ‘racionalidade’ para definir a forma de atividade econômica capitalista, do tráfego social regido pelo direito privado burguês e da dominação burocrática”. O modo capitalista de produzir assegurou e generalizou a lógica imediatista, utilitarista e mercantilista baseada na racionalidade conciliada aos fins das ações. Freitag (1988, p. 90) também concorda que Weber foi “o pioneiro que pela primeira vez teria aplicado o conceito de racionalidade instrumental” e que “essa razão instrumental nada mais é que a própria razão capitalista, isto é, a racionalidade do lucro e da expropriação da mais-valia”.

A modernidade para Weber é fruto do processo de secularização e de racionalização ocorrida no ocidente. Diferentemente de Marx que fundamenta a teoria do desenvolvimento do capitalismo no conceito de forças produtivas e relações de produção a tese weberiana sustenta que a emergência, a consolidação e o desenvolvimento do capitalismo ocorrem a partir de categorias como secularização e normatizações jurídico-políticas das práticas sociais. As atividades econômicas das empresas, a modernização dos processos produtivos e as ações

partir de dados parciais, de uma visão parcial, ou de um princípio único. Assim, a visão de um só aspecto das coisas (rendimento, eficácia), a explicação em função de um fator único (o econômico ou o político), a crença que os males da humanidade são devidos a uma só causa e a um só tipo de agentes constituem outras tantas racionalizações. A racionalização pode, a partir de uma proposição inicial totalmente absurda ou fantasmática, edificar uma construção lógica e dela deduzir todas as conseqüências práticas”.

técnico-administrativas do Estado caracterizam-se pela institucionalização de um processo racional dos meios em relação aos fins. Diz Freitag (1998, p. 90): “O que Weber faz é postular como *racional* toda a ação que se baseia no cálculo, na adequação de meios a fins, procurando obter com um mínimo de dispêndios um máximo de efeitos desejados, evitando-se ou minimizando-se todos os efeitos colaterais indesejados”.

A racionalidade técnico-instrumental é decorrente do processo de organização das forças e relações de produção e “visa gerar o máximo de produtividade para assegurar a sobrevivência material dos homens que vivem em sociedade” (FREITAG, 1988, p.61). Na sociedade burguesa a racionalidade instrumental abrange a totalidade da razão e põe-se como a medida de todas as coisas e ações. A racionalização no sentido weberiano, portanto, dá conta de que o capitalismo é um processo de acumulação de bens e riquezas, associando o crescimento do produto com a diminuição de custos através de procedimentos eficazes do modo de produção. Para Weber, portanto, a racionalidade técnico-instrumental é a própria racionalidade.

Mais recentemente, revelando um novo quadro de expectativa, sobretudo, a partir da Teoria da Ação Comunicativa de Habermas, a racionalidade é concebida como uma capacidade intersubjetiva de tolerância, de compreensão, de argumentação e de comunicação; como uma capacidade humana de o homem entender-se a si mesmo, de conhecer e compreender o mundo objetivo e de estabelecer um diálogo com o outro no sentido de buscar entendimento. A busca do entendimento sobre algo, visando alcançar um consenso ou visando estabelecer um acordo ainda que provisório, valendo-se do exercício argumentativo da razão revela a dimensão descentrada e processual da razão.

Habermas, nos dois volumes da obra Teoria da Ação Comunicativa (1988a e 1988b), onde expõe os conceitos que formam o alicerce de suas principais idéias, explicita o que entende por racional e racionalidade. A racionalidade, segundo ele (1988a, p. 42), pode ser entendida como “[...] uma disposição dos sujeitos capazes de linguagem e de ação. Manifesta-se sob formas de comportamento para as quais existem em cada caso boas razões”. Nesse sentido, esclarece (1988a, p. 186-7): “Atribuímos racionalidade a todos os sujeitos que se orientam com vistas a um entendimento e, portanto, por pretensões de validade, orientação em que põem na base de suas operações interpretativas, como sistema de referência

intersubjetivamente válido, um sistema de mundos ou, como podemos dizer, uma compreensão descentrada do mundo”.

Habermas inaugura um conceito processual de razão: a dimensão processual reforça as práticas procedimentais, as formas como os sujeitos conseguem chegar a um acordo ou buscam entender-se a respeito de algo no mundo através do melhor argumento. Para Habermas pessoas racionais são aquelas que adotam uma atitude reflexiva e que se mostram dispostas ao entendimento.

Nos contextos de comunicação chamamos racional não somente a quem faz uma afirmação e é capaz de defendê-la frente a um crítico, arrolando as evidências pertinentes, senão que também chamamos racional a aquele que segue uma norma vigente e é capaz de justificar sua ação frente a um crítico interpretando uma situação dada à luz de expectativas legítimas de comportamento. E da mesma forma chamamos racional a aquele que expressa de forma autêntica um desejo, um sentimento, um estado de ânimo, que revela um segredo, que confessa um direito, etc., e que depois convence a um crítico da autenticidade da vivência assim revelada tirando as conseqüências práticas e comportando-se de forma consistente com o afirmado. (HABERMAS, 1988a, p. 33-34).

Habermas, ao introduzir a noção de racionalidade como uma disposição dos sujeitos capazes de linguagem e ação e “orientados pelo entendimento” reconhece na teoria/prática da argumentação uma premissa fundamental para toda a manifestação ou ação do tipo racional. E reconhecendo esses pressupostos da argumentação como fundantes da racionalidade Ingram (1994, p. 40) afirma: “A ação racional, portanto, é aquela a respeito da qual o agente pode ter uma crença racionalmente justificável”.

A história aponta para a Idade Moderna como sendo o período que instaura a subjetividade como centralidade e como fundamento das ações humanas. A subjetividade, no entanto, vê no eu epistêmico ou na razão subjetiva o grande fundamento posto pela modernidade. Entretanto, gradativamente, esta razão subjetiva sofre um estreitamento de sentido e transforma-se numa razão predominantemente técnico-instrumental e estratégica. A racionalidade instrumental moderna não soube estabelecer os próprios limites da razão ao tornar-se unidimensional com caráter de a única razão. A concepção processual de racionalidade sugerida por Habermas é uma tentativa de recuperar a verdadeira expressão da razão humana.

3.3 As premissas da modernidade: da metafísica cristã à reviravolta antropológica

Para podermos dar conta das questões pedagógicas a que nos propomos é necessário buscar uma certa compreensão do percurso filosófico, que caracteriza a racionalidade moderna como um pensamento metafísico. A modernidade, compreendida na sua dimensão filosófica e pedagógica, representa uma virada paradigmática profunda em relação à racionalidade dos períodos antigo e medieval.

Segundo Habermas (2000, p. 8), Hegel referia-se a “novos tempos” e “tempos modernos” aos indicadores de um “Novo Mundo” determinado pelo Renascimento e pela Reforma, consolidado pela Revolução Francesa e pelo Iluminismo e, nesse sentido, “[...] foi o primeiro filósofo que desenvolveu um conceito claro de modernidade”. Para Santos (1999, p.136), embora o humanismo renascentista tenha significado “a primeira afloração paradigmática da individualidade como subjetividade” são os acontecimentos-chave históricos da Reforma, Revolução Francesa e Iluminismo que promovem o estabelecimento do princípio da subjetividade.

Para Habermas (2000, p. 432) o movimento da filosofia da modernidade abrange o período que tem início com Descartes, recebe uma grande contribuição de Kant e estende-se, aproximadamente, até a morte de Hegel, em 1831¹⁸. A filosofia kantiana representa a essência do pensamento moderno que se explicita naquilo que Habermas denomina de paradigma da filosofia do sujeito, mentalista ou da consciência. No entanto, apesar de algumas divergências, num ponto os pensadores parecem concordar: a modernidade é, fundamentalmente, o período em que emerge e se consolida o princípio da subjetividade, cuja manifestação máxima dar-se-á pela expansão, consolidação e domínio racional. Para Habermas (2000, p. 25) foi Hegel quem descobriu o “*princípio dos novos tempos: a subjetividade*”. (grifo do autor)

O paradigma da consciência, também denominado de filosofia do sujeito, constituiu-se na marca da modernidade. Ele perdura ao longo de mais de três séculos, tendo sido gestado a partir do século XIV, com o desmoronamento do feudalismo e das profundas transformações sócio-econômicas, políticas, científicas e religiosas do final da Idade Média.

¹⁸ Pretender demarcar cronologicamente os períodos históricos ou filosóficos é sempre mote para discordâncias. Por exemplo, Japiassu (2001, p. 39) considera como o período propriamente moderno aquele que vai de 1750 à segunda metade do século XX.

A fase de transição para uma sociedade chamada moderna caracteriza-se por um conjunto de descontinuidades em relação ao período pré-moderno, onde predominavam as tradições religiosas e as crenças pouco racionais ou até mesmo, irracionais. Para Harvey (1992, p. 23) o pensamento iluminista que perpassou todo o período da modernidade “foi, sobretudo, um movimento secular que procurou desmistificar e dessacralizar o conhecimento e a organização social para libertar os seres humanos de seus grilhões”. Portanto, no período da modernidade ocorre a consolidação da subjetividade, entendida como uma identidade do sujeito autônomo, resultante do chamado “colapso da cosmovisão teocrática medieval”.¹⁹

O pensamento moderno promoveu uma verdadeira reviravolta ontológica e epistemológica, instalando a dimensão antropocêntrica-subjetivante, centrada no sujeito cognoscente. A metafísica clássica “pode ser denominada cosmocêntrica-objetivante, no sentido de que a reflexão aqui se concentra sobre o que é pensado, ou a ordem cósmica e só depois – quando já está estabelecido o que seja a estrutura fundamental do ente – se põe a pergunta sobre o espírito do homem que pensa o ente” (OLIVEIRA, 1995, p. 109).

A modernidade, com Descartes descobre o sujeito enquanto constituído de duas realidades distintas: o *ego cogitans* ou a *res cogitans* e a *res extensa*. A verdade primeira e fundamental para Descartes é a existência do pensamento: “penso, logo sou”. O homem é dotado de algo que pensa: uma razão, uma mente, um espírito. Enquanto um ser de pensamento, o homem reconhece sua existência. O ser humano se constitui e constitui o mundo pela ação do pensar.

É a invenção do pensamento representativo: o sujeito pensante (*res cogitans*) representa, faz uma imagem dos seus objetos de conhecimento (*res extensa*) e verifica a plausibilidade da adequação entre a representação e o próprio objeto por meio do método matemático. O sujeito cartesiano faz a mediação de si próprio como consciência e do objeto como coisa, apropriando-se desse objeto como um conjunto de operações de representação. (PRADO, 1996, p. 43).

A modernidade atribui à razão a faculdade de representar e de pronunciar o mundo; o pensar é a atividade conceitual complexa de estruturação das percepções de como as coisas realmente são. A mente é a instância pensante e aprendente da realidade. O *cogito* garante a

¹⁹ Heidegger, (1995, p. 86) ao interpretar os fundamentos modernos, reforça essa idéia ao escrever: “Podemos ver la esencia de la Edad Moderna en el hecho de que el hombre se libera de las ataduras medievales liberándose a sí mismo”.

certeza absoluta e é considerado “[...] ponto de partida de toda a edificação filosófica” (BORNHEIM, 1999, p.98).

Morin entende que o “grande paradigma do ocidente” foi “[...] formulado por Descartes e imposto pelo desdobramento e percurso da história européia a partir do século XVII. O paradigma cartesiano separa o sujeito e o objeto, cada qual na esfera própria: a filosofia e a pesquisa reflexiva, de um lado, a ciência e a pesquisa objetiva, de outro” (MORIN, 2000b, p. 26). Ao considerar o homem como *ego cogitans* e *res extensa*, Descartes promove uma disjunção paradigmática atribuindo à consciência individual o poder de atingir a certeza plena por pura intuição. As verdades são asseguradas e representadas por um exercício puro da razão consciente. Essa centralidade e aventura da razão ocidental têm produzido, de forma simultânea ou indistinta, racionalidade, racionalismo e racionalizações.

A filosofia transcendental kantiana impulsiona o pensamento moderno e coloca-se no centro do mesmo ao promover uma verdadeira revolução copernicana do ato de conhecer. Em Aristóteles, as categorias como substância, quantidade, qualidade, relação, lugar, tempo, posição, estado, ação e paixão eram modos de ser das coisas: constituíam a forma como a realidade se apresentava. A função do intelecto (mente ou razão) era a de adaptar-se a essa forma, apreendendo-a, enquanto essência. Para Kant, no entanto, a razão estabelece as categorias com as quais apreende e conhece a realidade. Neste caso, a realidade é apreendida e se conforma às categorias intelectuais dadas *a priori*. Nisso consiste a chamada revolução copernicana ou giro transcendental, em relação ao conhecimento, promovido por Kant: a materialidade física dos objetos adquire existência enquanto algo representado na mente de um sujeito com capacidade cognoscente consciente.

Em Kant, o sujeito é ativo, organizador e sistematizador do conhecimento. Ao perguntar pelas condições de possibilidade do ato de conhecer Kant se coloca no centro da filosofia da consciência. Ele enfatiza o dinamismo da razão e atribui a ela uma capacidade auto-reflexiva. Na filosofia transcendental de Kant a razão possui uma força estruturante sobre os dados coletados pelos sentidos. Porém, a razão continua autocertificando-se com idéias metafísicas, que são totalmente puras e não alcançáveis pela luz da razão. Os princípios da razão são dados de forma *a priori* e, assim, necessários e universais. Na *Crítica da Razão Pura*, Kant (1974, p.11) define a metafísica como “um conhecimento especulativo da razão

inteiramente isolado que se eleva completamente acima do ensinamento da experiência através de simples conceitos (não como a Matemática, através de aplicação da mesma à intuição), na qual, portanto a razão deve ser aluna de si própria”.

Kant (1974), portanto, compreende por metafísica aquele conjunto de conhecimentos que estão acima do mundo sensível. Segundo ele, para todo condicionado deve existir um incondicionado o que fundamenta um salto do mundo físico ou fenomênico para um mundo metafísico ou numênico. Porém, o incondicionado somente pode ser encontrado e conhecido nas coisas-em-si-mesmas e, portanto, é impossível conhecê-lo. Como saber da existência do incondicionado? Somente intermediado por um salto do tipo metafísico, enquanto síntese do pensamento. O incondicionado, não podendo ser conhecido, pode e deve, pelo menos, ser pensado. Está aí a capacidade discursiva da razão: pensar o incondicionado, enquanto fundante do condicionado.

Nas afirmações de R. Descartes e de I. Kant está explícita a idéia de modernidade que constitui um período histórico, onde afloram duas grandes afirmações categóricas: a primeira, de que existe um fundamento último para tudo, para todas as coisas existentes e a segunda, de que esse fundamento é garantido pela razão subjetiva.

A subjetividade moderna é a instância fundadora e fundante da racionalidade e, portanto, a condição de possibilidade do conhecimento. Este implica em saber representar mentalmente e transformar, na prática, a realidade dos objetos analisados. O desafio da modernidade foi o de colocar essa capacidade cogitante do sujeito para produzir o máximo de bem-estar e de progresso para a humanidade. Goergen (2001, p.13) destaca essa unidade indissociável da razão, posta a serviço do progresso, afirmando que “o projeto moderno, sintentiza-se pela fé na racionalidade e no progresso”. A dimensão da razão substitui a categoria da fé medieval que garantia a salvação terrena. Na modernidade: “A razão torna-se a nova força do homem pela qual o homem pode intervir no mundo natural e social. Além de ser um atributo do sujeito individual, a razão é alçada à capacidade de sujeito-espécie de promover a emancipação do homem através da ciência e da tecnologia” (GOERGEN, 2001, p. 17).

Os princípios organizadores do conhecimento – e do processo ensino-aprendizagem - resultam dessa ação racional, seja ela de forma *a priori* (dedutiva) ou de forma *a posteriori*

(indutiva). Com Kant esta faculdade de conhecer é autoconsciente, própria de um sujeito transcendental, com capacidade soberana: a filosofia do sujeito identifica-se com a filosofia mentalista ou filosofia da consciência.

3.4 A centralidade da subjetividade no eu epistêmico

A modernidade atinge seu clímax com Kant e é caracterizada pela consciência auto-iluminada. O período moderno que se estende aproximadamente até a morte de Hegel, em 1831²⁰, descobre a centralidade do sujeito, cuja dimensão privilegiada é a razão e que irá culminar de um lado, numa razão idealista absoluta – sobretudo com o idealismo de Hegel - e, de outro, numa razão prático-instrumental, promovida pela corrente empírico-positivista. Porém, tanto na vertente racionalista, bem como na concepção empirista, a possibilidade de todo e qualquer conhecimento se dá a partir da capacidade de representação do sujeito. A verdade e a certeza são afirmações elaboradas pelo sujeito que conhece. O sujeito é a premissa lógica ordenadora do conhecimento.

A metafísica da modernidade, segundo Habermas (1990, p.160) coloca “[...] a razão como fonte das idéias formadoras do mundo e a história como meio através da qual o espírito realiza sua síntese”. E em Kant (apud HABERMAS, 1990, p.162) “novamente está em jogo a síntese da razão, formadora do mundo, só que desta vez o seu excesso idealizador não tem um sentido apenas heurístico, condutor do conhecimento, mas prático, moral, obrigatório”. Kant, como iluminista, aposta na autonomia da razão e no seu uso para alcançar a “maioridade” do homem. Desta forma, Habermas (1990, p.20) conclui que “na medida em que essa vida consciente só pode esclarecer-se sobre si mesma através de meios metafísicos, a metafísica guarda um nexos interno com a modernidade”.

Caracterizam a modernidade, portanto, a filosofia do sujeito e o paradigma da consciência que estão centrados na noção de subjetividade e concretizam uma forma de racionalidade técnico-instrumental pelo domínio teórico e/ou prático dos objetos. A modernidade nasce, portanto, de uma reforma paradigmática do pensamento e da preocupação

²⁰ Como já referimos na nota 18, o ano de 1831 é, apenas, um marco simbólico. Assinala o apogeu da modernidade.

de formular um método rigoroso que tornasse possível ao homem conhecer todas as coisas por um caminho racional.

O que define intrinsecamente a modernidade é, sem dúvida, a maneira como o ser humano nela é concebido e afirmado como fonte de suas representações e de seus atos, seu fundamento (*subjectum*, sujeito) ou, ainda, seu autor: o homem do humanismo é aquele que não concebe mais receber normas e leis nem da natureza das coisas, nem de Deus, mas que pretende fundá-las, ele próprio, a partir de sua razão e de sua vontade. (RENAUT, 1998, p 10).

A modernidade, conforme Prestes (1997, p. 82) “estrutura um tipo de razão que mantém seus influxos até hoje, de forma diretamente vinculada à subjetividade e à universalidade”. A filosofia da consciência é intérprete do real e expressa-se de forma logocentrista a exemplo do idealismo panlogista de Hegel. Igualmente, para Oliveira (1995, p.163) o princípio da subjetividade é o ponto de referência, o princípio que caracteriza a modernidade. A descoberta da subjetividade permite ao homem uma consciência de distanciamento e de transcendência sobre o cosmos. A subjetividade quer expressar, via de regra, a visão cartesiana de sujeito racional, pensante e consciente, referência, centro e produtor do conhecimento.

Aos poucos a mentalidade moderna vai substituindo a metafísica antiga e medieval, do ser enquanto ser, posto ontologicamente, por dois caminhos novos de compreensão da realidade cujas raízes encontram-se no racionalismo cartesiano, que valoriza a razão como critério último da verdade e, no empirismo baconiano, que fundamenta a experimentação científica do conhecimento. A razão vai permitir ao homem ordenar e reordenar o mundo, pondo em crise os valores cristãos e os princípios da racionalidade ontológica e medieval. Para Prestes (1997, p.82) “trata-se de uma época em que o homem constitui-se sujeito, capaz de dominar a si e ao mundo, produzir verdades universais, superar as forças mágicas e emancipar-se de todas as formas de heteronomia”, pois “o sujeito passa a constituir a base de justificação da realidade externa”.

Na modernidade, a possibilidade de todo o conhecimento se dá a partir do e no sujeito que conhece. A verdade e a certeza são representações mentais elaboradas pelo sujeito a partir dos objetos e dos fatos com os quais estabelece uma relação. Portanto, o sujeito é a premissa lógica ordenadora do conhecimento e, por isso, o conhecimento é concebido como uma espécie de reflexo ou espelho do real. “A auto-referência do sujeito cognoscente abre o acesso

para uma esfera interior de representações, curiosamente certa, que nos pertence inteiramente, a qual precede o mundo dos objetos representados” (HABERMAS, 1990, p. 22). A relação do sujeito consigo mesmo, autoconsciente é autor e criador das representações dos objetos. A razão é constituinte e constituidora do mundo e do sentido do mundo. Como consequência disso, Habermas atribui às teorias da subjetividade, o fundamento do pensamento metafísico, citando, como exemplo, o idealismo alemão.

O eu, enquanto sujeito epistemológico, é a garantia da certeza e da verdade. Este é o pressuposto que abre o caminho para a emergência da noção de subjetividade como instância que passará a validar as verdades e as certezas em todo o período moderno. E este centramento no eu como auto-referência possibilita a objetificação dos outros e do mundo. Por isso, a racionalidade atrofiada ou a mutilação da razão só pode ser produto da filosofia do sujeito, pois, segundo Habermas (2000, p. 79): “é um fato que o sujeito que se refere a si mesmo só toma consciência de si ao preço da objetivação da natureza exterior e interior”.

A subjetividade, como fundamento da modernidade, engendra o sujeito soberano, autônomo e social, institui o privilégio da razão, a fé e a confiança no progresso infinito das ciências e cria as grandes metanarrativas e ideologias. É imerso nesse contexto do brilho da razão que Hegel (apud MATOS, 1997, p. 75) “reconhece na descoberta do eu pensante, da interioridade reflexiva, o princípio inaugural da filosofia moderna”.

O termo *subjetividade* inclui diferentes interpretações. Para Hegel (apud HABERMAS, 2000, p.25) a subjetividade inclui quatro sentidos:

a) *individualismo*: no mundo moderno, a singularidade infinitamente particular pode fazer valer suas pretensões; b) *direito de crítica*: o princípio do mundo moderno exige que aquilo que deve ser reconhecido por todos se mostre a cada um como algo legítimo; c) *autonomia da ação*: é próprio dos tempos modernos que queiramos responder pelo que fazemos; d) por fim, a própria *filosofia idealista*: Hegel considera como obra dos tempos modernos que a filosofia apreenda a idéia que se sabe a si mesma. (grifo do autor)

Por sua vez, Ghiraldelli Jr. entende que:

A subjetividade pode ser descrita por meio de “formas de consciência”: o *eu*, a *pessoa*, o *cidadão* e o *sujeito epistemológico*. O *eu* é a identidade, formada das vivências psíquicas; é a forma de consciência mais singular, pois as vivências psíquicas são o que se tem de menos compartilhável. A *pessoa* é a consciência

moral; é o sujeito como juiz do certo e do errado, do bem e do mal. O *cidadão* é a consciência política; o sujeito como o juiz dos direitos e deveres da vida na cidade. O *sujeito epistemológico* é a consciência intelectual. O sujeito como juiz do verdadeiro e do falso; o detentor da linguagem e do pensamento conceitual; trata-se da forma de consciência mais universal. (GHIRALDELLI JR., 1999, p. 23; grifo do autor).

Na modernidade, essa concepção de subjetividade, que se expressa, sobretudo, no sujeito epistêmico, é fundamento e alicerce de todos os juízos, os saberes e valores. Esse sujeito epistêmico é dotado de uma razão unificadora, de uma instância absoluta e inquestionável, capaz de constituir as certezas e as verdades em todas as instâncias. Não mais existem pressupostos inelutáveis, fossilizados pela tradição ou fundados na dimensão transcendental.

Porém, no momento em que essa subjetividade passa a ser interpretada e compreendida como resultante de um processo histórico, imanente e intersubjetivo ele perde também seu caráter de infinitude e de a-historicidade. O sujeito que conhece – sujeito epistemológico – ao abandonar o seu abrigo metafísico e transcendental perde o sentido de entidade consciente e fundamentadora do saber. Agora, diz Gadamer (1998), tudo é história e tanto os sujeitos, como os objetos, relativizam-se, enquanto sentido, na historicidade. O conhecimento não é mais algo dado de uma vez para sempre, com uma interpretação e um sentido único, mas é resultante de compreensão e construção histórica. Goergen (1996, p. 17) ratifica o pensamento de Gadamer: “Os novos paradigmas do pensar e agir corretos passam, portanto, a fazer parte da história”. Esse momento marca a crise e o crepúsculo do período moderno.

Para salvar o projeto da modernidade dominado por essa racionalidade transcendental, Habermas elabora o paradigma da razão comunicativa, centrado na teoria da racionalidade comunicativa ou da razão intersubjetiva e compreensiva e que, pela prática lingüística, permite o entendimento entre sujeitos a respeito do conhecimento de si mesmo, dos fatos e objetos e do mundo cultural. Diante das aporias conceituais a que chegou a filosofia da consciência, Habermas (2000) propõe a passagem do paradigma do conhecimento de objetos para a o paradigma do entendimento entre sujeitos capazes de linguagem e ação, onde o conhecimento e as verdades são garantidos por uma instância discursiva de entendimento entre os interlocutores.

Desta forma, o pensamento pós-metafísico contemporâneo instaura uma mudança significativa em termos paradigmáticos e, embora não signifique uma ruptura radical com o pensamento moderno, expressa uma nova racionalidade filosófica. Esta, em princípio, procura renunciar à fundamentação de uma razão universal e encontra no *medium* da linguagem a viabilidade de uma razão intersubjetiva. Na relação intersubjetiva, os homens como sujeitos de linguagem, constroem entendimentos mútuos. A filosofia intersubjetiva, diferentemente da filosofia da consciência de si, não mais postula e garante um pensamento totalizante, universalista e integrador e a perda desse fundamento tem como conseqüência uma profunda crise de identidade e de fundamentação pedagógica.

3.5 As formas de conhecer a partir da metafísica moderna

A partir da emergência da subjetividade e da centralidade na razão, o chamado pensamento metafísico moderno engendra dois modelos epistemológicos dominantes. O primeiro constituído de forma *a priori*, nasce da visão cartesiana do sujeito como *ego* ou *res cogitans*. A existência da realidade é uma conseqüência do pensar. O que significa que os conhecimentos são produzidos a partir de um *a priori*? Significa que algo tem que ser dado ou suposto, antes do acesso aos objetos ou, antes de qualquer ação. O *a priori* só pode estar no sujeito que conhece e não nos fenômenos, enquanto objeto de conhecimento. Daí decorre também o caráter geral e universal dos conhecimentos aprióricos. Assim se expressa Descartes na obra *Discurso* (apud TOURAINE, 1998, p.51):

Eu sei, pois, que sou uma substância cuja essência ou natureza é só pensamento e que, para ser, não precisa de nenhum lugar, nem depende de coisa material alguma. De sorte que o Eu, isto é, a alma pela qual eu sou o que sou, é inteiramente distinta do corpo, e também que ela é mais apta para conhecer do que ele, e ainda que ele não fosse nada, ela não deixaria de ser o que é.

Esse modelo racionalista-dedutivo de conhecimento predomina na Filosofia e nas Ciências Sociais. A verdade é apreendida e representada pelo sujeito a partir de uma relação externa, anterior e independente sobre o objeto.

O segundo modelo de conhecimento é o chamado empírico-indutivo. Este modelo sustenta os fundamentos do conhecimento científico e predomina nas ciências da natureza. É

de ordem *a posteriori* e, portanto, experimental, objetivador e positivista. Para o empirismo, bem como para o positivismo, a ciência deve ir ao encontro dos fatos e produzir conhecimentos, através da verificação e da experimentação. A compreensão objetivista da natureza e do próprio homem coloca as ciências naturais, tendo como centro a física, como um modelo universal e como uma autoridade última para qualquer conhecimento plausível e aceitável. O positivismo eleva ao extremo o pensamento científico-experimental. Santos expõe com clareza as duas formas de conhecimento: “As correntes objetivistas, naturalistas e empiristas privilegiam a participação do objeto, dos fatos e da observação, enquanto as correntes racionalistas, idealistas e subjetivistas privilegiam o sujeito, a teoria e os conceitos”. (SANTOS, 2000b, p.72)

No caminho da cientificidade, a razão moderna transforma-se em prático-instrumental, subsumida pelos interesses políticos e econômicos. Cria um mundo entificado e descolado de todo o sentido do ser, do mundo dos sentimentos e dos demais conhecimentos ético-morais. A ótica da racionalidade científica promove um tipo de racionalização crescente em todos os domínios do pensar e do agir humanos. A identificação da razão com manipulação e dominação, segundo Habermas é causa e consequência do dualismo sujeito-objeto produzido pela filosofia da consciência.

A corrente filosófica Iluminista²¹ está na origem e base das duas concepções de conhecimento. O conhecimento, na concepção iluminista, ocorre a partir da capacidade representacional e operacional do sujeito e expressa-se pela forma racionalista e empirista. Essa forma de fundamentar o ser e o pensar decorre da filosofia do sujeito ou filosofia da consciência e que constitui o chamado paradigma moderno da consciência, subjetivista, mentalista ou da reflexão.

A subjetividade quer expressar, via de regra, a visão cartesiana de sujeito racional, pensante e consciente, centro e produtor do conhecimento. Habermas resume de forma clara o princípio da subjetividade, transformado em fundamento da filosofia da consciência:

²¹ Sem pretender entrar em grandes controvérsias, achamos oportuno esclarecer que “corrente filosófica iluminista” inclui aqui tanto o termo Ilustração como o sentido mais amplo de Iluminismo. Rouanet (1987, p. 28) faz esta distinção. Segundo esse autor Ilustração refere-se à “corrente de idéias que floresceu no século XVIII” e Iluminismo designa “uma tendência intelectual, não limitada a qualquer época específica, que combate o mito e o poder a partir da razão. Nesse sentido, o Iluminismo é uma tendência trans-epocal, que cruza transversalmente a história e que se atualizou na Ilustração, mas não começou com ela, nem se extinguiu no século XVIII”.

Na modernidade, portanto, a vida religiosa, o Estado e a sociedade, assim como a ciência, a moral e a arte transformam-se igualmente em personificações do princípio da subjetividade. Sua estrutura é apreendida *enquanto tal* na filosofia, a saber, como subjetividade abstrata no *cogito ergo sum* de Descartes e na figura da consciência de si absoluta em Kant. Trata-se da estrutura da auto-relação do sujeito cognoscente que se dobra sobre si mesmo enquanto objeto para se compreender como em uma imagem especular, justamente de modo “especulativo”. (HABERMAS, 2000, p. 27; grifo do autor).

Essa reviravolta epistemológica leva Marques a afirmar que o paradigma subjetivista substitui o paradigma ontológico (da Idade Antiga) e o da razão cristã (Idade Média). Esclarece Marques que (1993, p. 51): “ao estabelecer-se a subjetividade como verdade primeira, substitui-se o paradigma ontológico do ser-em-si pelo paradigma mentalista da razão enquanto subjetividade idealizadora, de uma consciência, espaço interno, espelho em que se refletem as realidades feitas representações”.

A corrente filosófica iluminista, como expressão desinteressada da verdade, nutre-se dessas duas grandes concepções de conhecimento, ou seja, tanto da racionalista-idealista como da empirista-positivista, pois, em ambas, o processo do conhecimento ocorre, exclusivamente, a partir da capacidade cognitiva de representação do sujeito. Essa forma de fundamentar o ser e o pensar caracteriza a chamada filosofia do sujeito que, segundo Habermas, com Kant transforma-se em paradigma moderno da consciência, mentalista ou da reflexão.

O Iluminismo é o movimento filosófico predominante no período moderno e concebe a razão como algo natural. Para os iluministas a razão é algo próprio do homem; é algo inerente à natureza do homem o que lhe permite buscar com luz própria a sua maioridade. Oliveira (1996) entende que o princípio da subjetividade que, por sua vez, possibilita a emergência do espírito iluminista, tem sua gênese no pensamento sofisticado. Os sofistas despertavam a consciência crítica ao desafiar a tradição submetendo à crítica os mitos e as crenças do povo.

Na verdade, o entendimento da razão como uma essência está presente em concepções filosóficas e, sobretudo, na visão criacionista do homem. Ela é algo eterno e inerente ao homem. Aristóteles define o homem como um animal racional. No chamado período medieval, o conceito de razão é empregado para invocar e designar a essência mesma do homem. Segundo Wolff (1999, p. 67) “[...] a ‘razão’ era assim concebida como a diferença

específica do homem em relação aos demais seres vivos – e, portanto como uma forma imutável, a-histórica, da humanidade, ela própria forma imutável e a-histórica”.

Porém, na modernidade a chamada virada antropológica acaba culminando numa virada epistemológica. É nesse novo contexto moderno, racionalista e empirista, que emerge o movimento que se tornará conhecido como Iluminismo onde o homem, iluminado única e exclusivamente pela luz própria da razão, busca trilhar e construir o seu próprio destino, liberto das tiranias e superstições. Marques (1993, p.11) afirma que “neste novo paradigma da consciência individual como corrente de experiências e projeções, o homem cria seu próprio universo científico e, em separado, o universo moral, segundo as normas da própria razão”. A razão, como manifestação reflexiva e cogitante, tem sido o tema fundamental da filosofia.

3.6 A racionalidade filosófica e os fundamentos pedagógicos do humanismo moderno

A partir de uma leitura dialético-hermenêutica da História da Filosofia e da Pedagogia evidencia-se que a humanidade, desde os gregos, já experienciou diferentes paradigmas filosófico-pedagógicos que tiveram a pretensão de dar respostas ao complexo problema do sentido da realidade, da certeza e da verdade, ou seja, da ciência e da filosofia de um modo geral e, por conseguinte, das principais indagações pedagógicas. Esta temática é ampla e controversa e, ainda, insuficientemente abordada, permitindo diferentes interpretações.

No período moderno a Filosofia, enquanto metafísica, centrada na subjetividade e nos princípios da razão, estabelece os fundamentos para uma concepção pedagógica do tipo racionalista e humanista.

A modernidade que se constitui sobre o alicerce da subjetividade se explicita num conceito forte de razão; a filosofia do sujeito coloca a razão como base e como fundamento dos movimentos de todo o pensar e agir. A teoria da subjetividade amplia-se e toma a forma de uma teoria da consciência. E esta, por sua vez, assume a condição de fundamento de todos os atos no homem. O giro antropológico moderno, portanto, está centrado na subjetividade, enquanto razão e enquanto consciência de si. Os passos e as ações do homem são guiados pela idéia iluminista da razão. A razão moderna é auto-referente e auto-suficiente. A ela cabe

tomar todas as providências para garantir o progresso e a felicidade humana. Marx, Freud e Lacan constroem suas teorias a partir dessa racionalização.

A idéia de fundamento, como algo que possa validar o todo do conjunto das ações e realizações humanas, percorreu todos os momentos da filosofia metafísica. Na modernidade, a fundamentação é atribuída à subjetividade metafísica, como intuição última do ato de conhecer. Sobre a questão dos fundamentos filosóficos, Stein é muito explícito ao afirmar que:

Até Kant, e ainda em Descartes, a questão da racionalidade dependia de um princípio exterior ao sujeito, princípio este que em Platão são as idéias, em Aristóteles é a substância ou as formas eternas da natureza, na Idade Média é Deus, enquanto contém em si a essência das coisas, etc. A racionalidade do conhecimento é garantida por esse princípio que a filosofia estuda, sendo sempre um fundamento. (STEIN, 1988, p. 65).

Até o período moderno, a postulação de um princípio fundante metafísico, inclusive para a ação pedagógica, faz da Filosofia a guardiã do saber, “a ciência das ciências”. Esta racionalidade filosófica da modernidade, do sujeito e da consciência, se constitui em fundamento pedagógico da modernidade, ou seja, a Filosofia Moderna se consubstancia em Pedagogia Moderna. Por que isso? Porque até Hegel, a Filosofia era a depositária e a guardiã dos saberes. Aquela que a tudo iluminava e se colocava no vértice das demais ciências e suas luzes estendiam-se, igualmente, para a Pedagogia.

A teoria pedagógica presente nas concepções de educação, efetivamente, consolidou um ideal filosófico de ser humano. Para Ghiraldelli Jr. (1999) a filosofia da educação moderna constitui-se a partir da aliança entre a filosofia do sujeito e a educação humanista. Esta aliança e identidade são também confirmadas por Prestes (1997a, p.82) ao esclarecer que “sob a inspiração do princípio da subjetividade, sedimenta-se um núcleo básico que justificará a ação educativa. Com diferentes modulações, as categorias pedagógicas são: sujeito, consciência ética, liberdade, autonomia, entre outras”.

A Pedagogia Moderna, sob a inspiração dos fundamentos metafísicos do período moderno, estabelece como finalidade do processo educativo a formação do sujeito racional e consciente. A formação da razão consciente no sujeito é a base legitimadora, justificadora e certificadora dos fins e procedimentos pedagógicos. A Pedagogia Moderna, a partir e a exemplo da Filosofia, faz da razão subjetiva o seu fundamento e a certificação de seus atos.

“A educação deve ser racional, porque a razão, comum a todos os seres humanos, é o fundamento da totalidade da existência” (HERMANN, 1999a, p.38).

O cuidado com a formação do sujeito racional e consciente, entre outras conseqüências, traz como corolário uma educação monológica, verticalizada e autoritária, com a precedência dos *a priori* teóricos frente à prática cotidiana; com a separação do sujeito conhecente, frente ao objeto de conhecimento e ministrada a partir da autoridade do docente. Pensa-se, idealisticamente, num homem genérico, a-histórico, essencialista e universal, com racionalidade maiúscula, que possa garantir com a sua inteligência uma noção de responsabilidade ética e moral, plena e lúcida, bem como de progresso indefinido e de bem estar social.

Montaigne, falecido pouco antes do nascimento de Descartes, já apregoava uma educação centrada no desenvolvimento da inteligência. A razão é a guia para a consciência e para a virtude. Referindo-se a uma afirmação de Epicarmo escreve: “[...] é a inteligência que vê e ouve; é a inteligência que tudo aproveita, tudo dispõe, age, domina e reina. Tudo o mais é cego, surdo e sem alma” (MONTAIGNE, 1972, p.82) e, a partir desse pressuposto, postulava uma educação capaz de formar uma “cabeça bem-feita” para que o homem pudesse se tornar melhor.

Já na modernidade Comênio, um dos mais significativos pedagogos do século XVII, permeia toda a sua grande obra com uma concepção de homem, enquanto um ser racional, guiado pelo intelecto, como condição para disciplinar a vontade e agir com autonomia. Em *Didática Magna*²², escrita em 1657, “que mostra a arte universal de ensinar tudo a todos”, através de um caminho fácil e seguro, Comênio explicita sua concepção antropológica distinguindo o homem como “uma criatura racional”, “uma criatura senhora das criaturas”, pela ação do intelecto. Essa concepção racional e transcendental de homem é assim concebida por ele:

Portanto, o que é inicialmente o homem? Uma massa informe e bruta. Depois, assume o contorno de um pequeno corpo, mas sem sentidos e movimento. A seguir, começa a movimentar-se e por força da natureza vem à luz; pouco a pouco manifestam-se os olhos, os ouvidos e os outros sentidos. Após um certo tempo

²² Para Narodowski (2001, p.14) a *Didática Magna* “é o livro da Pedagogia, já que parece se constituir num tipo de monumento que expressa – e, ao mesmo tempo, honra – a origem do pensamento moderno”; [...] “é a obra fundante da Modernidade em Pedagogia”.

manifesta-se o sentido interno, quando ele percebe que vê, ouve e sente. A seguir será manifestado *o intelecto*, apreendendo as diferenças entre as coisas; finalmente, *a vontade*, dirigindo-se a alguns objetos e fugindo de outros, assume papel de *governante*. (COMENIUS, 1997, p. 44; grifo do autor).

Comênio aceita a idéia de uma concepção criacionista da razão humana e entende que quando a mente do homem chega ao mundo é como uma semente ou um núcleo que pode expandir-se. “Na verdade nossa mente não apreende só as coisas próximas, mas também aproxima de si as distantes (em lugar e tempo), alça-se às mais difíceis, indaga as ocultas, descobre as veladas, esforça-se por investigar também as imperscrutáveis: é algo infinito e sem limites” (COMENIUS, 1997, p.58).

Portanto, a essência da criatura humana está nessa sua força interior implícita e que uma vez cultivada possibilita ao homem uma capacidade de indagar, nomear e classificar as coisas. O homem tem na razão uma capacidade natural que o coloca “em condições de responder com segurança a tudo. Isso porque só a luz da razão é forma e norma suficiente de todas as coisas” (COMENIUS, 1997, p. 60).

Assim como a obra de Comênio, as idéias e proposições da filosofia racionalista e iluminista de Kant fundamentaram a formulação da base da justificação do projeto de educação na modernidade. O Iluminismo caracterizou-se pela confiança no poder absoluto da razão, contra todas as formas de obscurantismo. A maioria, meta do Iluminismo Kantiano, é fundante, não só da individualidade, da integridade e da liberdade individual, bem como da própria sociedade democrática sob a ótica apropriada pelo liberalismo. Fazer uso da maioria é ter coragem de assumir esse entendimento de si próprio e do mundo, sem o controle e a direção de outrem, sem a direção da universalidade opressiva e opressora da racionalidade burguesa, que se autodenomina a única e verdadeira razão.

Com Kant, o princípio moderno da subjetividade recebe uma formatação pedagógica. Pela educação o sujeito pode alcançar a maioria, saindo da menoridade na qual se encontra por culpa própria. E a menoridade é, segundo Matos (1997, p.129), “[...] a incapacidade de servir-se de seu entendimento sem a condução de outrem”. A educação é a arte de transformar homens em homens. Pelo processo educativo o “homem torna-se homem” com capacidade reflexiva e autônoma para decidir com liberdade e sem depender de condições exteriores para tal.

Considerando a descoberta humana da educação uma arte difícilima Kant entende que a educação deve durar “[...] até o momento em que a natureza determinou que o homem se governe a si mesmo” (KANT, 1999, p.32). A busca da autonomia é o objetivo máximo da educação que só será atingido pela iluminação da razão. Assim, em decorrência desses pressupostos filosóficos e pedagógicos, a finalidade precípua da educação moderna está na construção de sujeitos livres, autônomos e responsáveis, com plena capacidade de poder escolher racionalmente os fins adequados e de forma livre e consciente, submeter-se aos mesmos.

Na Filosofia Clássica, explica Chauí (1994, p.342), referindo-se às idéias de Kant: “O sujeito ético ou moral não se submete aos acasos da sorte, à vontade e aos desejos de um outro, à tirania das paixões, mas obedece apenas à sua consciência – que conhece o bem e as virtudes – e à sua vontade racional – que conhece os meios adequados para chegar aos fins morais”.

Desta forma, entende Ghiraldelli Jr. (1999, p.44) que a legitimação intelectual e moral do discurso educacional humanista viria “à medida que o objetivo da educação fosse exatamente o de transformar o homem em *sujeito*, capaz de estar de posse da verdade como senhor consciente de seus pensamentos e responsável pelos seus atos”.

Contudo, a racionalidade que a modernidade instaura e prioriza e que serve de fundamento para a educação é dominada pelo caráter técnico-cientificista. O paradigma moderno concebe a estrutura do universo como algo estável, linear, simétrico e previsível e que pela via dos métodos hipotético-dedutivo e indutivo-experimentalista o homem pode acessar à realidade e representar mentalmente suas leis e funções. Conhecer é representar o real, donde a consciência de si, como sujeito epistêmico, é condição *sine qua non* para a apreensão e consciência do objeto. O homem tem certeza da apreensão do objeto a partir de sua própria autoconsciência. Para Prestes (1997a, p. 84) esta representação “tem como conseqüência a objetificação presente no modo de proceder das ciências modernas, gerando a racionalidade instrumental e as mais diversas formas de dominação” preparando o caminho para o avanço das ciências modernas. A representação mental dos fenômenos e objetos, possibilitada pelo uso pleno da razão, faculta a possibilidade de transformá-los e dominá-los.

Partindo do pressuposto metafísico e da metodologia cartesiana para a apreensão das certezas e das verdades, sem recorrer a nenhuma fundamentação externa, a modernidade organiza um arcabouço educacional segundo os critérios da racionalidade instrumental cujo fim último é a manipulação e a dominação do mundo e de si mesmo. Adorno e Horkheimer (1985, p. 43) prognosticaram o caminho inexorável do Iluminismo: “A essência do esclarecimento é a alternativa que torna inevitável a dominação. Os homens sempre tiveram de escolher submeter-se à natureza ou submeter a natureza ao eu”. A filosofia da consciência, em síntese, traz como corolário a aplicação de uma racionalidade dominadora nas relações que os homens estabelecem entre si e entre o homem e o mundo. A subjetividade moderna metamorfoseia-se em subjetivismo e objetivismo (HEIDEGGER, 1995).

Nesse viés destaca-se a obra pedagógica de Herbart. Com ele a Pedagogia adquire contornos de cientificidade e operacionalidade. O arcabouço filosófico da modernidade, conforme Ghiraldelli Jr. (2000 e 2001) deu origem e sustentação às três maiores revoluções modernas da teoria educacional representadas pelo pensamento de: Herbart, Dewey e Freire. Os três pedagogos pensam e agem a partir dos pressupostos da filosofia do sujeito e distinguem como algo central desse sujeito o cérebro humano, sede da manifestação da razão. Entende Ghiraldelli Jr. (2000, p. 13) que “com Herbart o que foi posto no centro de atenção foi ‘o cérebro’, o aparato intelectual, o funcionamento psicológico do aparato intelectual e a possibilidade de seu estudo empírico”.

A organização do sistema educacional, assim como, todo o processo de ensino-aprendizagem deve estruturar-se para desenvolver o intelecto do educando. Essa formulação pedagógica concretiza o ideal filosófico do iluminismo kantiano: o desenvolvimento da razão como condição básica para atingir a maioridade. Por essas razões é que a pedagogia moderna, inspirada nos princípios da filosofia da educação moderna, centralizou o desenvolvimento das crianças na sua dimensão cognitiva, pois isso significava a transformação das mesmas em sujeitos. “É, portanto, sob os auspícios da tradição dos grandes sistemas filosóficos que se articulam os *fundamentos da educação*” (HERMANN, 1999b, p. 143; grifo do autor).

As múltiplas faces e concepções da metafísica moderna tornam-se alvo de comentários e críticas a partir de diferentes visões e análises. Mas é a afirmação da centralidade e a visão reducionista da razão, como uma instância objetivante e analisante, que “fez da racionalização o único princípio de organização da vida pessoal e coletiva, associando-a ao tema da

secularização, isto é, do desvinculamento de toda a definição dos ‘fins últimos’” (TOURAINÉ, 1998, p.18) que se tornam alvo de contestação pelos críticos do projeto de modernidade.

Com a progressiva crise da noção moderna de sujeito e, por conseqüência, com a perda da unidade da razão, as grandes teorias e utopias filosóficas e pedagógicas também foram perdendo sua certificação e legitimidade. O paradigma da filosofia do sujeito e da consciência entra em crise. Para Habermas, (1990, p. 43) “*a reificação e a funcionalização de formas de vida e de relacionamento*” (grifo do autor), bem como, “a auto-compreensão objetivista da ciência e da técnica” foram alvo de exacerbadas críticas, nos últimos dois séculos, pelos irracionalismos e psicossociopatologias que provocaram. Se, por um lado, devem ser consideradas as soluções fundamentais trazidas pelo desenvolvimento da razão, da ciência, da técnica e do humanismo pedagógico, por outro, essas apregoadas soluções provocaram desdobramentos incontroláveis e se transformaram em problemas de difícil solução.

As tradições filosóficas da modernidade, centradas numa cosmovisão eurocêntrica, são responsáveis pelo movimento do estreitamento da razão cujo “deficit” de racionalidade se prolonga até os dias atuais. A racionalidade moderna se expressa e culmina numa manifestação instrumental da razão. É a partir da percepção, do questionamento e da crise desse contexto histórico que tem início a passagem da proposta da filosofia da consciência para a filosofia da linguagem. Se o projeto da modernidade centralizou-se no sujeito epistêmico, a nova modernidade procurará encontrar novas dimensões para a razão humana e dentre essas dimensões encontra-se a razão comunicativa, centrada no sujeito de linguagem.

De acordo com Marques (1993, p.56) a modernidade culminou “numa exasperação da subjetividade, do individualismo, que teve início na opção do mundo ocidental pelo dualismo de sujeito e objeto e que se acentuou no paradigma cartesiano da consciência fundadora das idéias claras e distintas”. E, segundo Prestes (1996, p.57), “a crítica da racionalidade ocidental permite focalizar a presença das distorções da razão no processo educativo”. Tais crises levaram à fragmentação e à debilidade os discursos fundamentalistas das ciências, das formações sociais e, sobretudo, das práticas sociais no campo das atividades humanas, como é o caso da prática pedagógica.

Instalada a crise da fundamentação metafísica da subjetividade, surgem as interrogações: Quais poderiam ser as novas bases fundamentadoras e legitimadoras da teoria pedagógica e do processo educativo? A Pedagogia pode constituir um estatuto próprio, como ciência autônoma, ou necessita estar ancorada na Filosofia e/ou em outras ciências? De que forma, com a crise da modernidade vai ocorrer a inter-relação da Pedagogia com as demais ciências, sobretudo, a Filosofia?

IV - A CRISE DA RACIONALIDADE MODERNA: A DESCONSTRUÇÃO DO IDEAL DA SUBJETIVIDADE MODERNA

4.1 O solapamento da subjetividade moderna: a crise da metafísica, do paradigma da subjetividade e da reflexão

Em tese, a crise e até mesmo o desmoronamento de algumas premissas da modernidade, bem como a passagem para uma neomodernidade ou pós-modernidade ocorrem quando as diferentes concepções de subjetividade, construídas pelo pensamento filosófico moderno, sobretudo, a concepção metafísica que reduziu o sujeito ao eu epistemológico, começam a ser questionadas. Referindo-se à crise da modernidade, Stein (1991, p.13) entende que ela resulta da própria crítica da modernidade. E pergunta ele: “Que situação de crise é esta? Situação de crise, em primeiro lugar, da tradição metafísica, da percepção da tradição metafísica”. A crise, então, é resultado de uma ruptura paradigmática, onde a racionalidade moderna é questionada na sua profundidade. Portanto, “caracteriza-se assim como uma mudança conceitual, ou uma mudança de visão de mundo, consequência de uma insatisfação com os modelos anteriormente predominantes de explicação” (MARCONDES, 1994, p.15).

Com a crise do pensamento metafísico, que se organizou e se fundamentou em torno da idéia da unidade de um sistema único, tanto para a filosofia como para a própria ciência, começa-se a questionar os fundamentos sobre os quais a modernidade se estruturou; alguns chegam a até mesmo diagnosticar o fim da modernidade. Stein (1991, p.17) concorda que o fim da modernidade é demarcado “no momento em que perdemos esta unidade de um sistema, ou a possibilidade de haver um sistema filosófico que explique as diversas regiões fundamentais do saber e do convívio humano [...]”.

Para Prestes (1998b, p.12) os debates mais acirrados sobre a crise do modernismo ocorrem a partir do início da década de oitenta e “tem como pano de fundo a consciência do esgotamento da razão, no que se refere a sua incapacidade de encontrar perspectivas para o

prometido progresso humano”. Essa perda da unidade de um sistema filosófico provoca uma crise nos fundamentos filosóficos da educação humanista moderna inspirada na filosofia do sujeito e coloca em dúvida sua legitimação quanto aos fins intelectuais e morais propostos. Os efeitos dessa crise vão revelar-se de forma mais aguda na pós-modernidade com a crítica e a discordância em relação aos postulados da filosofia da consciência, questionando a possibilidade de fundamentos e fins metafísicos no processo educacional.

A partir das primeiras décadas do século XX a humanidade é atingida por um sentimento agônico, quando se evidenciam as patologias provocadas pelos horrores de duas Guerras Mundiais, pela ameaça de aniquilamento nuclear, pelas bombas sobre Hiroshina e Nagasaki, pelo movimento nazista de extermínio de judeus, pela Guerra do Vietnam e do Golfo Pérsico, assim como pelos grandes problemas decorrentes de uma política mundial que agudiza a fome, a desigualdade social, o desemprego e outras formas de desequilíbrio natural e humano. Tais patologias abrem fendas no projeto centrado na razão objetivadora, técnica e instrumental e geram uma crise dos ideais iluministas, ou seja, põem em xeque os alicerces da filosofia da consciência ou do paradigma mentalista da razão. Acentuam-se os movimentos de contestação e das grandes críticas ao projeto iluminista centrado na razão monológica e totalitária.

A Filosofia centrada no sujeito, consciente de si e auto-referente, recebe seus primeiros golpes críticos com a teoria da evolução biológica. Darwin destrói o mito do homem como único ser racional por natureza, colocando-o na corrente dos demais seres vivos como alguém com capacidade intelectual maior que outros seres vivos, mas não o único ser com inteligência. As críticas ao projeto de modernidade agudizam-se com Hegel ao apontar as contradições históricas de seu tempo e continuam com Marx e Freud ao denunciarem, respectivamente, as causas da alienação e da repressão. Marx nega a capacidade de liberdade e de autonomia ao indivíduo de autoconduzir-se por sua própria razão. O homem, para Marx, é síntese de múltiplas influências e determinado pelas condições materiais específicas da estrutura social capitalista a qual pertence. Freud interpreta a mente humana como um espaço não totalmente consciente, mas, sim, ocupada por pulsões e comportamentos condicionados pelo inconsciente da razão. Freud consegue abalar o estatuto erigido sobre o primado do *cogito* cartesiano ao afirmar que o sujeito não é constituído apenas e tão somente pela

consciência, mas, também, por áreas inconsciente e pré-consciente. Nietzsche²³ interpõe a vontade de poder, como força capaz de subjugar a liberdade do sujeito. Goergen fundamentado em Habermas resume este movimento de forma muito clara:

Habermas nos apresenta um quadro que, de um lado, mostra o movimento científico moderno que, baseado na confiança ilimitada da razão, coloca na mesa como argumentos a seu favor o banimento dos mitos, superstições e deidades bem como as vantagens técnicas de sua aplicação e, de outro, a crítica desta razão moderna como mero exercício de poder (Nietzsche), razão instrumentalizada para o tecnicamente aproveitável (Adorno, Horkheimer), razão homogeneizada (Bataille), mera guardiã do ser (Heidegger), dissolução das falsas continuidades da historiografia global (Lyotard), ausência de pensamento antropocêntrico e valorização do heterogêneo (Derrida). (GOERGEN, 1996, p. 19).

Adorno, Horkheimer, Benjamin, Marcuse e Habermas, principais expoentes da Escola de Frankfurt, através da Teoria Crítica da Sociedade, analisam os mecanismos da unidimensionalização da razão e das consciências; denunciam a moldagem do comportamento humano patrocinado pela indústria cultural, pela propaganda e pela publicidade. Contudo, Habermas, representante da chamada modernidade crítica, participa do movimento que se torna conhecido como reviravolta lingüístico-pragmática, momento em que a metafísica, fundamento do paradigma da consciência, sofre um corte de maior profundidade, culminando com a mudança e, até mesmo, com a ultrapassagem do paradigma da filosofia da consciência pelo paradigma da filosofia da linguagem. Um paradigma da linguagem aproveitado em forma de uma teoria ou de um paradigma da comunicação.

Ao longo de todo o século XIX, a grande preocupação filosófica centra-se na discussão das noções sobre História, sociedade e cultura. Pensadores, como Comte e Durkheim, reagem contra as idéias iluministas criando-se um embate entre o Iluminismo e o Historicismo. Por sua vez, Nietzsche e Heidegger prenunciam tempos pós-modernos. Mas é Nietzsche que realiza “um desmonte do sujeito soberano do iluminismo” (PRESTES, 1998b, p.19). É ele “quem inaugura uma nova crítica ao poder unificador da razão, formulando um ataque radical a suas ilusões, questionando a validade de sua autonomia e seu suposto poder emancipatório” (PRESTES, 1996, p.26).

²³ Darwin, Marx, Nietzsche, Freud e Wittgenstein são apontados por Ghiraldelli Jr. (1997, p. 06) como os cinco demônios que fustigaram a subjetividade moderna. “Tiraram as certezas sobre as quais estavam assentadas a filosofia da educação humanista na medida em que desfiguraram o sujeito, na medida em que, de vários modos, redescreveram o homem a questionar sua *condição* de sujeito”.

Sem dúvida, no final de século XX, evidenciam-se fragmentos de um paradigma novo na filosofia contemporânea que vai estar intimamente ligado à chamada reviravolta lingüístico-pragmática e, de forma ainda mais específica, à pragmática universal. O movimento inicial é provocado por Wittgenstein ao situar o homem como um ser de linguagem refazendo o elo entre a Filosofia e as demais ciências. A linguagem, como código social, é a expressão máxima do homem. Porém, Habermas analisa os sintomas da época, pelo ângulo do esgotamento do paradigma da filosofia da consciência e vai promover uma nova alternativa para a razão moderna, possibilitando a saída de um paradigma metafísico do sujeito para um paradigma da intersubjetividade, centrado na linguagem e na comunicação. “Herdeiro e continuador da Teoria Crítica, Habermas enfrenta o desafio de converter a negatividade prática e teórica da crítica frankfurtiana na positividade do interesse emancipatório da razão” (MARQUES, 1993, p. 84).

E, mais recentemente, além de Wittgenstein e de Habermas, Heidegger, Davidson, Gadamer, Rorty, Lyotard, Lypovetsky, Baudrillard e outros já são vistos como pós-metafísicos. Cada qual a seu modo, sem formar uma racionalidade ou uma corrente filosófica única, posiciona-se de forma a evidenciar uma nova racionalidade a partir de meados do segundo milênio. Portanto, há um novo tempo, com deslocamento de horizontes filosóficos onde,

[...] fraturam-se as referências ou as linhas de orientação: a razão, a história, o Estado, o saber das ciências ou o sujeito coletivo não passam agora de ficções. Desaparecem os limites, os contornos, as fronteiras entre as disciplinas do saber, entre as práticas sociais, com a perda generalizada das identidades e a dissolução dos procedimentos, tudo posto à mercê das combinações e dos jogos de retórica. (MARQUES, 1997, p. 44).

Em grandes linhas, a crise da modernidade expressa-se pela “crise do sujeito”. O sujeito, segundo Ruedell (2000, p.126) “deixa de ser o lugar privilegiado a partir do qual, dedutivamente e numa perspectiva supra-histórica, se chega à verdade do mundo histórico”. E, de acordo com Ghiraldelli Jr. (1999, p.24), a subjetividade constituída pelas dimensões ou “formas de consciência”: o *eu*, a *pessoa*, o *cidadão* e o sujeito *epistemológico*, “é a instância da qual o homem (empírico ou abstratamente genérico) deve participar. Se conseguir isso, autenticamente, torna-se o *sujeito* – ‘aquele que é consciente de seus pensamentos e responsável pelos seus atos’. É exatamente essa noção de sujeito moderno que é colocada na berlinda nos séculos XIX e XX, pelo menos para certos filósofos”.

Na filosofia pós-metafísica, a linguagem passa a ocupar um lugar significativo e central na expressão da ordem filosófica, científica e epistemológica. A filosofia, segundo Habermas (1990, p. 19 e ss.) perde a pretensão de ser a “indicadora do lugar” ou o “tribunal da razão” “ou julgadora da produção científica” como pretendiam os filósofos modernos e assume a função de “guardiã da racionalidade” ou “intérprete hermenêutica e mediadora”. Esta reviravolta possibilita um sentido ampliado de razão, pois “a ampliação do conceito de racionalidade só é possível a partir do recurso a uma pragmática da linguagem, que não mais permite uma interpretação restritiva de razão” (PRESTES, 1998b, p.18). Portanto, a crítica à razão moderna pretende superar o déficit racional que ela representou sem, contudo, eliminar o paradigma que a coloca como instância ordenadora do real.

4.2 Crítica à racionalidade técnico-instrumental moderna

Com o predomínio da ciência positiva, a modernidade promove a substituição dos chamados conhecimentos fundamentados na intuição, no senso comum e na revelação divina por uma epistemologia com foros de cientificidade. Se, por um lado, Descartes enaltece o sujeito de razão (racionalismo), Bacon aposta no sujeito capaz de percepções e experimentações (empirismo e positivismo). Segundo Portoís e Desmet (1999, p.24): “O método experimental desenvolve-se então, caracterizado por uma racionalidade instrumental, isto é, por uma racionalidade que utiliza critérios de objetividade, de quantificação, de coerência, de reprodutividade e de generalização”.

Na modernidade frutifica o triunfo absoluto da razão tornada eficaz pela ciência, pela tecnologia, pela organização da sociedade, impulsionando o homem a libertar-se de todas as formas de dependência e de opressão.

É a razão que anima a ciência e suas aplicações; é ela também que comanda a adaptação da vida social às necessidades individuais ou coletivas; é ela, finalmente, que substitui a arbitrariedade e a violência pelo Estado de direito e pelo mercado. A humanidade, agindo segundo suas leis, avança simultaneamente em direção à abundância, à liberdade e à felicidade. (TOURAINÉ, 1998, p. 9).

Para Touraine (1998) não há modernidade sem racionalização técnico-instrumental. Na modernidade, conforme o autor, há uma produção e difusão da atividade de cunho

racional-científico, tecnológico e burocrático-administrativo. Rompe com todos os finalismos, sobretudo, o fundamentalismo religioso muito aceito até então. Não é mais a religião o centro da modernidade, mas a ciência linear que promete um progresso infinito. O movimento iluminista combateu o dualismo cristão e o mundo da alma em nome da racionalização e da secularização. A secularização é responsável pela ruptura do mundo sagrado trazendo o homem do mundo encantado dos deuses para o mundo desencantado, mas cognoscível, das coisas.

A razão técnico-instrumental triunfa em todos os domínios dos saberes e transforma-se no modelo moderno dominante e totalizante do conhecimento. A visão racionalista do mundo e das organizações sociais tornou-se uma razão puramente técnica. E com o triunfo da razão técnica, triunfam, também, a moral social, o utilitarismo e o funcionalismo. Essa realidade explica em parte porque os debates mais acirrados sobre a crise da modernidade, ocorridos nas últimas décadas do século XX “[...] tem como pano de fundo a consciência do esgotamento da razão, no que se refere a sua incapacidade de encontrar perspectivas para o prometido progresso humano” (PRESTES, 1997b, p. 122).

Na racionalidade que reduz tudo à técnica e à instrumentalização, os elementos de maior valorização são a eficácia, o rendimento e o resultado. Essa racionalidade é essencialmente monológica produzindo um homem unidimensional. Na modernidade a racionalização técnico-instrumental é toda a razão e, por conseqüência, o princípio único de toda a organização individual e coletiva. Culmina na filosofia das luzes, cuja meta final é possibilitar aos homens a sua maioridade, numa manifestação existencial fundada em princípios racionais.

A modernidade, por decorrência dos pressupostos que estabelece, é um período de triunfo do humanismo secular, do capitalismo nacional, da racionalidade científica, da democracia liberal e dos discursos do humanismo. Consagra-se o indivíduo em oposição à autoridade estabelecida. Daí porque os princípios fundamentais celebrados na modernidade são: a supremacia da razão, da liberdade individual e da autonomia. Entretanto, ao mesmo tempo em que há um movimento de liberação/libertação e de busca da maioridade do homem, frutifica também o lado perverso da razão enclausurada no racionalismo técnico e na ação instrumental. “O homem de hoje também conhece um processo de realização da razão.

Racionalização significa para ele tecnificação. Vivemos num mundo em que a *razão* instrumental, a razão técnica se fez a *única dimensão* da razão” (OLIVEIRA, 1995, p.133; grifo do autor).

A busca constante da racionalidade pelo homem é uma demonstração de racionalidade; porém o fechamento em uma única forma de razão, engendrada e promovida pela modernidade - a racionalização técnico-científica – como uma visão unitária e totalizante do universo construída a partir de dados particulares ou parciais resultaram num enorme racionalismo. A forma racional desbancou as demais formas tradicionais de legitimação, sobretudo, a mítica e a teológica. Escreve Japiassu (2001, p. 32): “Uma vez abandonadas as idéias humanistas, a *racionalização* começa a devorar a razão. [...] Convencido de que a razão constitui uma operação *em conformidade* a um fim, ele (o capitalismo) a erige no critério mesmo da racionalidade”. A racionalidade instrumental torna-se o meio adequado para garantir a racionalidade dos fins, transformada em racionalidade econômica do bem-estar.

Na ótica de Hermann (1999a, p. 23 e 24): “A racionalidade predominante na modernidade passa a ser a instrumental, cujo *télos* é a dominação do mundo. [...] A tese fundamental é a de que há uma racionalização progressiva da razão que a oblitera, trazendo a perda da própria idéia de homem”. Ignora-se que só o verdadeiro exercício da racionalidade permite ao homem manter-se aberto às possibilidades da razão. É necessário que a pedagogia comece a despertar para a adoção de paradigmas que promovam a expansão da racionalidade e não reforce o lado irracional da razão.

A razão se converte no grande mito unificador do saber, da ética e da política. Todos deveríamos viver segundo a razão, repudiando os apelos da fé e da paixão. E a vida segundo a razão passa a ser conforme aos princípios utilitários da economia liberal-burguesa: segundo a ordem e a harmonia. Trata-se de uma razão liberal: o homem é suposto naturalmente razoável. Onde se pode optar, não só pelo déspota esclarecido, mas pela democracia e pela liberdade permitindo à razão coletiva exprimir-se e à razão individual desabrochar-se. (JAPIASSU, 2001, p. 29).

4.3 A agonização do projeto de modernidade: a Teoria Crítica e a crítica aos ideais iluministas da racionalidade moderna

Estamos vivendo momentos e situações em que não nos é mais permitido permanecer passivamente contemplando as diferentes e sucessivas formas de agonização do projeto de

modernidade. Segundo Marques (1996a, p.33): “É a crise da modernidade em nosso século que se expressa no movimento da Pós-Modernidade, crise radical do pensamento, dos valores, das orientações ético-políticas, da economia, da cultura. Não uma crise em vários setores ou instâncias, mas a crise da própria modernidade em seu âmago”.

De certo modo o âmago crítico da modernidade se situa naquilo que ela tem de mais central, ou seja, no sujeito de razão que constituiu o alicerce da própria emancipação moderna. O movimento moderno é a exaltação máxima do sujeito, enquanto ente racional, e uma vez posta em crise esta centralidade da razão, todo o projeto de modernidade precisa ser repensado em outras bases legitimadoras.

Com a crise da modernidade o homem, de certa forma, renuncia à forma de racionalização instrumental e universalizante do pensar iluminista e não consegue propor nenhum outro fundamento em seu lugar. Aí se encontra o momento mais agudo da crise. Por um lado questiona-se o paradigma da razão instrumental pelos resultados que produz e, por outro lado, não se consegue uma nova racionalidade que supere qualitativamente o momento anterior. Os resultados mais evidentes desta nova situação encontram-se no relativismo professado pelos teóricos da análise do discurso, pelo perspectivismo, pelo contextualismo e pelo ceticismo dos que não acreditam na possibilidade da verdade.

A crise e a crítica ao projeto iluminista moderno, ou seja, a crítica à concepção reducionista do sentido da razão monológica moderna, como forma de racionalização técnico-instrumental, não é motivo suficiente para conduzir-nos a uma posição anti ou pós-moderna. Na verdade, é necessário compreender a história do movimento moderno e pós-moderno como a história do aparecimento, da crise e do reaparecimento do homem como subjetividade centralizada na razão e suas possibilidades emancipatórias.

Os teóricos da Escola de Frankfurt ou da chamada Teoria Crítica foram e continuam sendo os principais críticos da racionalidade científica, operacionalizada numa razão instrumental e que provocou, segundo eles, a neutralidade da razão ou, no mínimo, um estreitamento do seu significado. Assim que, para Adorno e Horkheimer, dois dos principais membros da Teoria Crítica, a forma de manifestação da razão na modernidade produziu “o eclipsamento da razão”. Eles denunciam uma espécie de utopia negativa provocada pela razão instrumental e procuram as causas da gênese da perda do sentido da razão.

Os teóricos da Escola de Frankfurt denunciam a sociedade burguesa pelo uso da racionalidade no sentido de racionalidade técnica. No entanto, esses teóricos permanecem encravados na crítica a tal racionalidade e não encontram saída alternativa em outra racionalidade. E até mesmo acabam por apostar no poder emancipatório dessa racionalidade. A partir da década de setenta, do século XX, Habermas, membro e reformulador das idéias da Teoria Crítica, vai propor uma saída alternativa para superação desse impasse epistemológico.

Adorno foi um dos primeiros a identificar a razão instrumental com uma visão sistêmica e positivista. Na visão sistêmica, segundo Freitag (1988), a integração da sociedade ocorre por meio de imperativos automáticos, sem que haja qualquer discussão entre os interessados; exclui, portanto, qualquer forma e possibilidade de diálogo e as relações sociais têm no dinheiro uma forma de linguagem universal. É, sobretudo, nessa forma de organização social que vigora a razão técnico-instrumental. Parsons e Luhmann adotam esta ótica sistêmica, onde o observador externo pode descrever as diferentes variáveis presentes no sistema.

Entretanto, a crítica à racionalidade moderna é realizada por todos aqueles que descrêem do projeto iluminista e põem em xeque a visão metafísica da modernidade, ou seja, a visão do sujeito moderno, enquanto racional e consciente capaz de conhecer e dominar os objetos; enquanto ente metafísico sobre o qual repousa o fundamento de todo o ser e de toda a possibilidade de conhecer e que, no desejo de transformar o mundo, optou por um agir estratégico em prejuízo ao agir comunicativo. Segundo Habermas:

No decorrer do século XIX generaliza-se a crítica contra *a reificação e a funcionalização de formas de vida e de relacionamento*, bem como contra a auto-compreensão objetivista da ciência e da técnica. Estes motivos desencadeiam a crítica aos fundamentos de uma filosofia que comprime tudo nas relações sujeito-objeto. *A mudança de paradigmas da filosofia da consciência para a filosofia da linguagem* situa-se precisamente neste contexto. (HABERMAS, 1990, p. 43; grifo do autor).

Para os frankfurtianos a modernidade orienta-se por uma *Teoria Tradicional*, que tem como ponto de partida um referencial teórico abstrato e racionalista para analisar as situações reais concretas. É essa postura que a *Teoria Crítica* tenta superar apoiando-se no referencial metodológico marxista, ou seja, na compreensão do materialismo histórico e dialético, cujo processo de reflexão parte de situações reais concretas. A teoria, na dialética materialista, é

meio-fim, um ponto de chegada e não ponto de partida para analisar o real. A Teoria Crítica, portanto, revitaliza a teoria marxista ao resgatar e desenvolver os fundamentos do materialismo histórico e dialético.

Slater assim interpreta o pensamento da Escola de Frankfurt:

As forças opostas da sociedade devem ser claramente delineadas e levadas ao nível de autoconsciência; desse modo, a tensão social é levada à sua expressão extrema como luta de classes revolucionárias; a práxis social bem sucedida poderia resolver as contradições objetivas da sociedade burguesa, mas somente destruindo essa sociedade. O papel da “teoria crítica da sociedade” correspondia essencialmente ao esclarecimento ideológico das forças sociais destinadas a executar esse ato momentoso. Essa é a ligação principal no nexo teoria-práxis. (SLATER, 1978, p. 87).

A primeira grande reflexão da Teoria Crítica, tendo Horkheimer como principal articulador, foi a de promover o debate e buscar a superação do pensamento cartesiano pelo marxista, ou seja, realizar o confronto entre teoria tradicional e teoria crítica; o segundo momento caracteriza-se pelo debate entre Popper e Adorno, representando, respectivamente, o positivismo e a dialética; e a terceira etapa é marcada pela contribuição de Habermas estabelecendo um confronto entre a razão sistêmica e a razão comunicativa ou dialógica. Sem dúvida, os primeiros movimentos da Teoria Crítica são de extrema importância para a análise da realidade existente. Porém, a grande mudança de paradigma só vai ocorrer quando da substituição do paradigma metafísico da consciência, ainda não superado por Horkheimer e Adorno, por uma teoria da intersubjetividade comunicativa proposta por Habermas.

Habermas diverge de Horkheimer e Adorno no desdobramento da crítica ao positivismo. Para Habermas não se trata de opor marxismo ao racionalismo, ou dialética ao positivismo, mas sim de elaborar uma nova teoria da sociedade como alternativa à teoria sistêmica de Parsons e do neopositivismo de Luhmann.

No conceitual sistêmico a negociação e a constituição de significados não se dão a partir da interação dialógica. Os significados são previamente estabelecidos de forma autoritária e monológica e precisam, por um lado, ser internalizados por todos os atores e, por outro, institucionalizados em papéis sociais.

No conceitual da comunicação, os significados emergem em situações dialógicas em que os sujeitos de linguagem procuram entender-se a respeito de algo e atribuem significados às coisas, às pessoas e suas relações. Os significados são consensualmente elaborados e reciprocamente respeitados. Habermas institui um paradigma racional diferente da razão Kantiana, em parte assimilada e perseguida por Horkheimer e Adorno, que é a da razão subjetiva e autônoma e que é capaz de conhecer o mundo e de estabelecer os destinos dos homens e da humanidade. Horkheimer e Adorno, ainda que com reservas, acreditam e apostam nos ideais da razão iluminista que, segundo eles, ao menos no seu início, contempla as dimensões emancipatória e instrumental da razão, mas que com o desenvolvimento da sociedade burguesa ela acaba assumindo uma dimensão individualista e técnico-instrumental.

A racionalidade moderna institui a razão como algo inato, fonte de iluminação, transcendental, abstrato e subjetivo, ou seja, inerente a cada um, como um indivíduo isolado. A concepção de uma razão comunicativa, segundo Habermas (apud FREITAG, 1988, p.59) resulta de “um procedimento argumentativo pelo qual dois ou mais sujeitos se põem de acordo sobre questões relacionadas com a verdade, a justiça e a autenticidade”. Portanto, a razão comunicativa busca o entendimento intersubjetivo sobre os diferentes saberes dos três mundos: “o mundo objetivo das coisas, o mundo social das normas e o mundo subjetivo dos sentimentos, afetos e emoções” (FREITAG, 1988, p. 59).

Habermas, diferenciando-se de outros integrantes da Escola de Frankfurt, não encontra saída na razão subjetiva e monológica. Por isso, ao invés de uma razão subjetiva, Habermas busca uma alternativa em um outro tipo de razão que denomina de razão comunicativa, intersubjetiva, onde os interlocutores constroem os consensos possíveis através de pronunciamentos argumentativos e em situações favoráveis de diálogo.

De acordo com a Teoria Crítica, após o percurso da razão moderna, restam poucas alternativas de auto-reflexão e de crítica. O que ocorre na modernidade é, primeiro, a redução da filosofia em positivismo, onde a reflexão se limita a afirmar o existente dado; em segundo lugar, a cultura se transforma em indústria cultural, manipulando as consciências; e finalmente, a arte, ao ingressar no circuito de mercadoria, perdeu sua aura, dissolvida no consumo de massa. A partir dessa concepção entende-se por que a Teoria Crítica busca ancorar-se no referencial marxista para análise da sociedade, acreditando que a classe operária pudesse reverter o processo instalado de consolidação e de perpetuação do sistema capitalista

vigente. Os autores das obras “Dialética do Esclarecimento” e “Dialética Negativa” utilizam o paradigma da luta de classes para justificar e propor as transformações sociais necessárias.

Analisando as conseqüências da discussão que decorre das proposições da Teoria Crítica, Freitag (1988, p.146) prognostica que pode derivar da Escola de Frankfurt um “modelo de uma razão mais rica, capaz de perceber e transcender seus condicionamentos irracionais, e de denunciar o substrato de desrazão no qual se baseia a razão instrumental”.

De acordo com Prestes (1996, p. 68 e 69) Habermas postula “um conceito de racionalidade, que faça frente às reduções cognitivo-instrumentais da razão”, ou seja: “a racionalidade pretendida por Habermas refere-se à nossa capacidade de estabelecer relações com o mundo físico, com os objetos, com os outros, com os nossos desejos, nossos sentimentos. Essas ações têm no mundo da vida as referências para as pretensões de verdade, de veracidade e autenticidade”.

As abordagens críticas ao projeto da modernidade, realizadas pela Teoria Crítica, anunciam o fim da modernidade e seus principais postulados e crenças: a crença na racionalidade, no progresso e no poder emancipatório da ciência, nas explicações universais, nas utopias e metanarrativas e no princípio da regularidade na natureza e na sociedade. Este novo contexto faz com que Gehlen (apud HABERMAS, 2000, p. 6), profetize que “as premissas do esclarecimento estão mortas, apenas suas conseqüências continuam em curso”.

Para os teóricos críticos, a escola deve possibilitar a emancipação dos homens, numa clara referência a Auschwitz, ou seja, educar de tal forma que se possa evitar a repetição dos horrores de Auschwitz. O educar para atingir a maioria, conforme Kant, e a meta de Marx de educar para libertar o homem de toda a exploração do trabalho alienado capitalista são interpretados agora como um educar contra os horrores do holocausto. Diz Rouanet (1998, p. 271): “Na esfera da filosofia, a consciência neomoderna é implacavelmente racionalista. Ela sabe que o holocausto é o desfecho lógico de qualquer programa irracionalista. O fascismo e o irracionalismo são os dois lados da mesma moeda”.

Os conceitos da Teoria Crítica incentivaram na Alemanha a formação de uma corrente denominada de Pedagogia Crítica ou Teoria Crítica, na educação, com reflexos em outros países como Inglaterra, Estados Unidos, França e, com forte presença também no Brasil.

André Giroux e Peter McLaren destacaram-se nos Estados Unidos, enquanto que, no Brasil, podemos destacar, entre outros, José C. Libâneo e Tomás T. da Silva. Para Ghiraldelli Jr.:

A ‘consciência’ e a ‘responsabilidade’, na tradição da filosofia humanista, chegaram ao século XX como que implicando a capacidade de crítica. O homem como sujeito é capaz de julgar não só autonomamente, mas também criticamente o certo e o errado, o verdadeiro e o falso, o belo e o feio. Daí que no rastro das pedagogias humanistas vieram as “pedagogias críticas”. (GHIRALDELLI Jr. 1999, p. 86).

Ao teorizar sobre a sociedade e as formas que a constituem, a Teoria Crítica fornece um referencial crítico e analítico para a teorização da educação, tendo em vista que sociedade e educação mantêm um vínculo orgânico e dialético entre si. Os crítico-reprodutivistas franceses ou, conforme Marques (1997), as teorias da sobredeterminação social promoveram a análise sobre o papel reprodutivista da educação e sobre a política educacional no contexto social e nas esferas públicas do Estado.

V - A AUSÊNCIA DE FUNDAMENTOS METAFÍSICOS NA FILOSOFIA DA INTERSUBJETIVIDADE E OS ARGUMENTOS DA NEOMODERNIDADE

5.1 A guinada lingüístico-pragmática e a superação do paradigma da filosofia da consciência

Na concepção metafísica moderna, o acesso às realidades da consciência ocorre de forma introspectiva e monológica. O racionalismo e o idealismo metafísicos designam a precedência do espírito em relação à natureza; do pensar em relação ao fazer; da essência em relação à existência; do sujeito sobre o objeto; da faculdade de compreender à realidade e às coisas em si mesmas. É a expressão própria de uma filosofia da reflexão e da consciência: especulativa, fideísta e dogmática.

Na tentativa de superar o paradigma metafísico da consciência, sem, entretanto, abandoná-lo, mas procurando incorporá-lo em outro parâmetro, Habermas (1990, p.33) propõe o chamado paradigma do entendimento lingüístico ou da comunicação, onde “a auto-referência surge de um contexto interativo”. Enquanto que, na modernidade, o sujeito moderno é visto como alguém dotado de uma racionalidade reflexiva, o que caracteriza a filosofia da consciência como finalista (há um horizonte de sentidos) e fundamentalista, na pós-metafísica há um deslocamento dos horizontes onde se busca o entendimento intersubjetivo, na “pluralidade de múltiplas vozes”. Habermas (2002, p. 52) promove uma “destranscendentalização do sujeito” transferindo-o “[...] do reino dos seres inteligíveis para o mundo da vida articulado lingüisticamente dos sujeitos socializados. Com a mudança de paradigma se altera completamente a direção de olhar da análise”.

A tentativa de superar o pensamento metafísico e logocentrista faz de Habermas um dos pensadores que integram o movimento denominado de reviravolta lingüística e que evolui para a chamada guinada pragmática universal, desbancando, dessa forma, a postura logocentrista do primado clássico da teoria frente à prática, do sujeito frente ao objeto. No

paradigma da reflexão há uma precedência da teoria frente à prática e este primado da teoria, inaugura uma espécie de doutrina das idéias onde a teoria assume a condução da própria vida com certa independência em relação ao contexto concreto. É isso que caracteriza basicamente a filosofia da consciência:

Kant se movimentou em um paradigma em que não concedia à linguagem nenhum papel constitutivo para a teoria e para a prática. O mentalismo projetou a imagem de um intelecto que, seja antes construtivo ou antes passivo, prepara seus contatos com o mundo, intermediados pelos sentidos, para pressupostos e ações com respeito a fins sobre os objetos sem, nessas operações, ser realmente afetado pela linguagem e por sua estrutura. (HABERMAS, 2002, p. 71).

É a partir da passagem do paradigma da filosofia da consciência para o paradigma da filosofia da linguagem que ocorre um corte radical no pensamento filosófico moderno. A respeito dessa mudança paradigmática, Habermas esclarece que:

A partir deste momento, os sinais lingüísticos, que serviam apenas como instrumento e equipamento das representações, adquirem, como reino intermediário dos significados lingüísticos, uma dignidade própria. As relações entre linguagem e mundo, entre proposição e estados de coisas, substituem as relações sujeito-objeto. O trabalho de constituição do mundo deixa de ser uma tarefa da subjetividade transcendental para se transformar em estruturas gramaticais. (HABERMAS, 1990, p. 15).

Na concepção metafísica, as verdades e as vivências são representadas e validadas subjetivamente, por um movimento puro da razão, o que torna as verdades atemporais, gerais e a-históricas; já no paradigma da razão comunicativa as verdades são validadas pelo exercício da argumentação, intersubjetivamente estabelecidas nos contextos cotidianos do agir e da comunicação. Os sujeitos, dotados de competência de falar, de agir e de julgar, exercitam esta competência, apresentando argumentos que serão considerados na validação das verdades. Dessa forma, as ações são orientadas pela intercompreensão e pelo entendimento.

Marx (1974, p. 57), ao reinterpretar a dialética hegeliana, estabeleceu um grande marco na inversão da clássica relação teoria e prática. Critica as filosofias do seu tempo dizendo que “a disputa sobre a efetividade ou não-efetividade do pensamento – isolado da práxis – é uma questão puramente escolástica”. Para tanto, propõe a superação do dualismo teoria-prática por uma filosofia como práxis. Afirma Marx (1974, p. 59): “Os filósofos se limitaram a interpretar o mundo diferentemente, cabe transformá-lo”.

A precedência da teoria frente à prática é o que caracteriza basicamente a filosofia da consciência. Habermas explica como ocorre essa precedência da seguinte forma:

As substâncias ideais transformam-se nas determinações categoriais de uma razão produtora, de tal modo que agora, numa peculiar guinada reflexiva, tudo é referido ao uno da subjetividade produtora. Pouco importa que a razão seja acionada *de modo fundamentalista*, na qualidade de uma subjetividade que torna possível o mundo em geral, ou que seja compreendida *dialeticamente* como um espírito que caminha através da natureza e da história, recuperando-se no final – em ambas as variantes a razão surge como uma reflexão, ao mesmo tempo totalizadora e auto-referente. Esta assume a herança da metafísica na medida em que garante o primado da identidade frente à diferença e a precedência da idéia frente à matéria. (HABERMAS, 1990, p. 41; grifo do autor).

A racionalidade moderna, construída a partir de pressupostos metafísicos, começa a ser alvo de severas críticas por parte de todos aqueles que duvidam da centralidade única da razão como fonte exclusiva de sistematização e de produção de conhecimento, bem como de balizadora de todas as demais práticas sociais. Por isso, põem em xeque a visão metafísica da modernidade, ou seja, a concepção do sujeito moderno, enquanto sujeito centrado, exclusivamente, na dimensão da razão e da consciência; enquanto ente metafísico sobre o qual repousa o fundamento de todo o ser e de todo o conhecer.

A proposta habermasiana, portanto, que tem início a partir dos anos de 1970, caracteriza-se por uma grande mudança paradigmática, tendo como culminância a construção do paradigma da razão centrada na comunicação, e não mais de uma razão centrada nos movimentos da consciência do sujeito.

5.2 Modernidade, subjetividade e pensamento metafísico

A discussão filosófica em torno dos fundamentos da modernidade, da crise de tais fundamentos, bem como das alternativas de reconstrução do pensamento moderno é uma questão muito presente e recorrente em Habermas. Em muitas de suas obras este tema, não apenas merece referências, como ocupa a centralidade das discussões. Por esta razão, muitos dos seus comentadores e críticos também se debatem em analisar e classificar a obra de Habermas numa dessas perspectivas. Será Habermas moderno, neomoderno ou pós-moderno? Por que Habermas considera que estamos vivendo em tempos pós-metafísicos? O que

significa que o pensamento moderno está em crise? Qual movimento filosófico atual estaria subvertendo a ordem metafísica? O paradigma da razão comunicativa pode ser interpretado como um pensamento pós-metafísico?

Na obra, “*O discurso filosófico da modernidade*” (1985), Habermas explicita as premissas filosóficas da modernidade e no “*Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos*” (1988) esclarece o que ele entende por *pensamento metafísico* na filosofia e as freqüentes tentativas de retorno à metafísica; e, sobretudo, aponta para uma possibilidade real de superação e substituição do pensamento metafísico, através da chamada virada lingüístico-pragmática, que tem no paradigma da razão comunicativa uma de suas principais manifestações. Preocupa-se, portanto, em compreender e em estabelecer um novo papel para a Filosofia no contexto da viragem lingüística. O fato de Habermas abandonar o paradigma da subjetividade, afirma Rouanet (1987, p.190), “já bastaria para bani-lo da modernidade”.

O século XX se caracteriza, segundo Habermas, mais do que por uma inovação de método, por quatro motivos modernos de pensamento que revelam uma ruptura com a tradição filosófica antiga e medieval eurocidental e, ao mesmo tempo, evidenciam que os horizontes teo-metafísicos da modernidade estão se deslocando. “Os tópicos podem ser caracterizados da seguinte maneira: pensamento pós-metafísico, guinada lingüística, modo de situar a razão e inversão do primado da teoria frente à prática, ou seja, superação do logocentrismo” (HABERMAS, 1990, p. 14). Sem dúvida, os tópicos acima apontados centralizam os mais importantes debates e impulsionam os principais movimentos filosóficos ao longo do século XX.

O chamado pensamento metafísico,²⁴ segundo Habermas (1990, p.38), abrange o “idealismo filosófico que se origina em Platão, passando por Plotino, Descartes, Spinoza e Leibniz, chegando até Kant, Fichte, Shelling e Hegel”. Portanto, para o idealismo metafísico o mundo real se encaixa, perfeitamente, nas formas da lógica racional (Filosofia Antiga) e do mundo ideal das verdades reveladas (Filosofia Medieval). A realidade objetiva permanece, como algo externo, fixo, imutável e alheio ao homem. Em decorrência inevitável de tal

²⁴ A Metafísica nega os existenciais humanos como a finitude, a imanência e a historicidade; ela postula fundamentos que estão além da temporalidade como justificativas para verdades absolutas. Para Oliveira (1966) a exigência de um critério para uma verdade absoluta significa cultuar um ídolo metafísico. Oliveira (1966, p. 72) explica que “a expressão ‘metafísica’ deve ser entendida num sentido muito amplo, significando não apenas

postura, cristalizam-se, ao longo da História, a existência de categorias paralelas, antidualéticas e irreconciliáveis como: subjetividade-objetividade, racionalidade-realidade, espiritualidade-materialidade, teoria-prática, essência-existência, imanente-transcendente e tantas outras polarizações excludentes que sustentam interpretações ontológicas e epistemológicas até os tempos atuais.

A modernidade não consegue superar as aporias que perduram desde a origem da filosofia sobre a histórica dicotomia entre materialismo e idealismo, sujeito e objeto, entre corpo e alma, entre físico e metafísico, entre imanência e transcendência.

Por outro lado, no decorrer da história da filosofia, as tentativas de pensamento antimetafísico, como o materialismo antigo, o ceticismo, o nominalismo do final da Idade Média e o empirismo moderno não conseguiram emancipar-se “[...] do horizonte das possibilidades do pensamento da metafísica” (HABERMAS, 1990, p.38). Porém, prossegue Habermas (1990, p.37), após Hegel, “tornou-se obscura a posição com relação à metafísica”. Nos últimos dois séculos, tanto as reflexões filosóficas, bem como os conhecimentos produzidos pelas ciências humanas e empírico-matemáticas em geral, procuram firmar-se em fundamentos antimetafísicos.

Enquanto que, na concepção metafísica moderna, o acesso às realidades da consciência ocorre de modo monológico-introspectivo, no paradigma da comunicação “a auto-referência surge de um contexto interativo” (HABERMAS, 1990, p. 33). O sujeito moderno é dotado de uma racionalidade reflexiva, o que caracteriza a filosofia da consciência como finalista (há um horizonte de sentidos) e fundamentalista. Na pós-metafísica há um deslocamento dos horizontes. Os próprios discípulos de Hegel (apud HABERMAS, 1990, p.48) o criticaram pela “[...] preponderância secreta do geral, do atemporal e do necessário sobre o particular, mutável e casual, portanto, a moldura idealista do conceito de razão”. É a tentativa de superar esse logocentrismo que faz de Habermas o autor da guinada lingüística e da guinada pragmática derrubando, desta forma, o primado clássico da teoria frente à prática, ou seja, das teorias subjetivistas modernas.

uma doutrina dos objetos supra-sensíveis, mas toda filosofia que pretenda, aprioristicamente, fazer afirmações sobre a realidade ou estabelecer normas”.

No paradigma metafísico, se os sinais lingüísticos eram tão somente equipamento e instrumentos de representação do conhecimento, agora, no paradigma da linguagem, passam a ter uma dignidade própria, ou seja, segundo Aragão (2002, p. 10) “[...] depois da ‘guinada lingüística’ as estruturas de racionalidade são cunhadas pela linguagem”.

A auto-referência, como a forma própria de expressão da filosofia da consciência é exercida agora num contexto interativo entre falantes e ouvintes que, segundo Habermas (1990, p.33) permite estabelecer uma relação recíproca, interpessoal e intersubjetiva e “que não precisa mais pressupor a reflexão solitária do sujeito agente ou cognoscente sobre si mesmo enquanto consciência prévia”.

Habermas coloca a intersubjetividade como o alicerce de um novo paradigma, o paradigma do entendimento onde “os sujeitos capazes de fala e de ação, que ante o pano de fundo de um mundo comum da vida, entendem-se mutuamente sobre algo no mundo [...]” (HABERMAS, 1990, p.52). E este novo paradigma autodenomina-se como pós-metafísico, uma vez que a metafísica, pelas suas elaborações teóricas e racionais, já não consegue mais dar conta do “[...] todo não objetivo de um mundo da vida concreto” (HABERMAS, 1990, p.60).

5.3 Habermas e as perspectivas de uma nova racionalidade: a teoria da competência comunicativa

Alguns dos principais representantes da Escola de Frankfurt, sobretudo, Adorno e Horkheimer limitam-se a analisar e a criticar o aspecto instrumental e reducionista de razão, a chamada razão calculadora, analisante e técnico-instrumental. Entretanto, para além da crítica, não vislumbram nenhuma possibilidade concreta de saída da racionalidade científica dominante na chamada modernidade eurocidental.

Porém, se alguns teóricos da Teoria Crítica, apenas apontam e denunciam o estreitamento de sentido e a dimensão destrutiva da razão levada ao exacerbamento pelo Iluminismo, Habermas, ao contrário aposta num sentido outro e ampliado de razão. Para Habermas, a racionalidade instrumental, que possibilita uma ação dominadora e manipuladora do sujeito sobre os objetos e que, na modernidade, se transformou numa razão única, precisa

ser redimensionada. E a base e o ponto de partida para uma racionalidade ampliada Habermas vai encontrar num horizonte de compreensão entre co-sujeitos, ou seja, numa racionalidade lingüístico-comunicativa.

Sem dúvida que, um dos grandes méritos dos primeiros frankfurtianos foi o de associar razão com dominação e identificar as características e as conseqüências de uma razão técnico-instrumental. Para eles a razão é equivalente à dominação, na medida em que ela se exercita como dominação. Habermas, ao contrário, substitui a fórmula ‘razão = dominação’ por ‘razão = emancipação’. Ele entende que a razão do tipo técnico-instrumental é apenas uma forma possível de a razão ser exercida, ou uma das formas possíveis de ser da razão e que esta não pode ser assimilada, apenas, na sua dimensão dominadora e instrumentalizadora.

Esse movimento crítico, segundo Ghiraldelli Jr. (1999) que questiona o fim da “era da razão e do iluminismo” e inaugura uma nova era chamada de “a era da linguagem e da lógica”, passa para a história da filosofia com a expressão cunhada de “virada lingüística”. O paradigma moderno da razão, enquanto subjetividade, capaz de representar mentalmente os objetos, sucedeu ao paradigma ontológico da razão dominada e ancorada na ordem objetiva do mundo. Porém, na atualidade, conforme Marques (1990, p.42) dá-se “a passagem do paradigma da consciência para o paradigma da razão incorporada na linguagem”. E, acrescenta Hermann (1999, p. 37): “basicamente o que entra em questão aqui é o alcance da razão, para orientar a vida humana e produzir um conjunto de significados comuns”.

Habermas propõe uma nova forma de razão que ultrapassa a razão instrumental, ou seja, ele acrescenta e atribui à razão o interesse emancipatório em substituição ao interesse puramente instrumental. Segundo Aragão (1997, p. 64): “esta forma de razão positiva seria a razão comunicativa, a que fomenta o entendimento, o diálogo, a crítica, a emancipação”. Este realinhamento da razão, desde então, surge como uma proposta alternativa de substituição e, mesmo, de ultrapassagem do paradigma da consciência e mentalista para o paradigma da razão incorporada na linguagem. Desta forma, Habermas inaugura um novo paradigma, baseado na racionalidade discursivo-argumentativa.

O conceito de racionalidade comunicativa remete, por um lado, às diversas formas de desempenho discursivo de pretensões de validade (por isso Wellmer fala também de racionalidade “discursiva”); e por outro lado, às relações que em sua ação comunicativa os participantes estabelecem com o mundo ao reclamar validade para suas manifestações ou emissões; daí que a descentração da visão de mundo tenha se

revelado como a dimensão mais importante da evolução das imagens do mundo. (HABERMAS, 1988a, p. 111).

Portanto, ainda que discordando do pensamento relativista e derrotista dos críticos da modernidade, porém, sem renunciar aos ideais do projeto do Iluminismo, Habermas apresenta um novo paradigma fundamentado na filosofia da linguagem: “Trata-se de uma reafirmação do poder da razão a caminho, sempre, de seu próprio esclarecimento” (MARQUES, 1993, p.71).

Para Habermas é possível pensar numa saída emancipatória do paradigma cognitivo-instrumental da epistemologia moderna, cunhada por Santos (2000a) de paradigma da regulação da ciência e por Morin (2000a e 2000c) de paradigma da simplificação. Como um representante da modernidade crítica parece ter percebido como ninguém que a saída da modernidade não poderia se dar, exclusivamente, pelo mesmo instrumento da razão que forjou tal modernidade. Santos, embora indique uma saída da modernidade por um caminho diferente do que aquele sugerido por Habermas, parece, no entanto, concordar com muitos aspectos diagnosticados por Habermas. Diagnostica Santos (2000a, p.29): “Uma das fraquezas da teoria crítica moderna foi não ter reconhecido que a razão que critica não pode ser a mesma que pensa, constrói e legitima aquilo que é criticável”.

Neste sentido, Marques (1993, p.71) concorda com o pensamento de Habermas ao afirmar que “a reconstrução da modernidade em seu desgaste pós-moderno só se pode realizar como reconstrução do conhecimento, na passagem do paradigma mentalista, ou da autoconsciência individual, em direção a novo paradigma centrado no *medium* universal da linguagem”.

Em Habermas a emancipação, a esperança e a utopia racional precisam ser situadas no ‘*topos*’ da própria estrutura racional da linguagem em forma de comunicação. Para ele a linguagem expressa a razão que se expressa na linguagem. A razão comunicativa não despreza os conceitos de razão. Ao contrário acrescenta à razão a dimensão lingüística. Redireciona a visão hipertrofiada de razão salvaguardando-a, uma vez que:

A razão para Habermas manifesta-se historicamente e manifesta-se de forma lingüística. Por isso, a temática da razão remete à questão da linguagem. A linguagem torna-se como que a explicação da razão, ou melhor, torna-se a própria razão. Por isso, o tema da consciência é substituído pelo da linguagem, caracterizando assim um novo paradigma na filosofia. A filosofia deve ser agora entendida como a tematização das condições formais

da ação comunicativa. Ela reflete sobre a ação comunicativa como um fato último intransponível. (DUTRA, 1993, p. 9).

Atualmente, muitos ainda apostam nas promessas e nos ideais, princípios e valores do projeto de modernidade, como o faz Habermas (apud HARVEY, 1992, p.24), “se bem que com forte dose de ceticismo quanto às suas metas, muita angústia quanto à relação entre meios e fins e certo pessimismo no tocante à possibilidade de realizar tal projeto nas condições econômicas e políticas contemporâneas”; outros, porém, em prol da bandeira da emancipação humana, preferem abandonar radicalmente o projeto da modernidade em nome de uma neomodernidade ou pós-modernidade.

Segundo Habermas o projeto da modernidade ainda está em curso; continua inesgotado e inacabado. Por isso, mais do que nunca, é preciso acreditar na potencialidade emancipatória da razão. Este projeto inacabado, no entanto, requer uma constante crítica aos seus fundamentos e, sobretudo, pressupõe a superação da racionalidade instrumental por uma racionalidade comunicativa. Habermas tenta salvar o programa do Iluminismo que aspirava a compreensão e a manipulação do mundo através da objetividade científica, bem como ao progresso moral e à felicidade dos indivíduos. No final do século XX, de certo modo, todos os pressupostos fundadores da modernidade estão sendo questionados e revisados. Como assevera Rouanet (1987, p. 275): “a consciência neomoderna é a consciência de uma modernidade que refletiu sobre si mesma, sobre suas origens e seus desvios”.

Para Habermas a modernidade engendrou um descompasso entre duas razões: a razão instrumental e técnica e a razão comunicativa, emancipatória. O descompasso ocorre por um desenvolvimento assimétrico entre o nível estratégico prático-produtivo e o nível da ética solidária, da comunicação e da libertação do ser humano. É este desenvolvimento assimétrico que leva Habermas a criticar a razão instrumental em defesa da razão comunicativa.

No campo do conhecimento, a superação do paradigma da consciência pelo paradigma da razão comunicativa representa uma transformação radical do processo de conhecimento, ou seja, opera-se a passagem da subjetividade moderna para a intersubjetividade. Segundo Marques (1996a, p.104) “no plano intersubjetivo, o eu e o tu se afirmam como identidades independentes e equifundantes uma da outra. A intersubjetividade constitui os sujeitos em abertura um ao outro, em relações não-objetivas, constitutivas do ser pessoa, ser de frente ao

Outro”. A subjetividade, como pólo de representação do conhecimento, monologicamente construído é substituída pela intersubjetividade do entendimento, dialogicamente argumentado. Para Prestes (1998b, p.231) “a racionalidade comunicativa permite compreender a passagem do *princípio da subjetividade*, que fundamenta a ação pedagógica, à *intersubjetividade*” (grifo do autor).

A racionalidade pretendida por Habermas inclui o conceito de ação comunicativa. Um sentido mais amplo de razão, que não se restrinja tão somente a uma relação estratégica entre sujeito-objeto, mas a uma relação de entendimento entre sujeitos: razão comunicativa. A ação comunicativa, conforme Habermas (apud PRESTES, 1998a, p.225), refere-se à “interação de ao menos dois sujeitos capazes da linguagem e ação, que estabelecem uma relação interpessoal”; portanto, é resultante da interação de sujeitos que, pela linguagem, produzem entendimento acerca dos mundos objetivo, subjetivo e social. Desta forma, ainda nas palavras de Prestes (1998a, p.227) “na ação comunicativa, o objeto fundamental é assegurar o entendimento de todos, esclarecendo os diversos pontos de vista”. Boufleuer (1997, p.60) reforça tal posição afirmando que “no paradigma da comunicação o esforço não consistirá em saber como o sujeito pode conhecer e dominar objetos ou situações, mas como pode ele chegar a um entendimento com outros sujeitos sobre algo no mundo”. Em síntese, “sob o paradigma da comunicação, o sujeito não é mais definido como no modelo da filosofia da consciência, mas como aquele que tem que se entender com os outros sobre o que é conhecer e dominar os objetos” (HERMANN, 1999a, p.19).

Habermas, ao propor uma nova base de racionalidade, tem como meta a construção de uma sociedade emancipada e não mais uma sociedade submetida a uma razão monológica, sustentadora e promotora de um sistema de sociedade capitalista. O alicerce para a construção de uma sociedade emancipada é o entendimento lingüístico salvaguardando a unidade na pluralidade das vozes. A afirmação da unidade da razão em suas múltiplas vozes pressupõe a superação dos “dualismos todos com que tem trabalhado a razão ocidental colocada na bipolaridade do sujeito e objeto de conhecimento” (MARQUES, 1996a, p.119).

A razão comunicativa fundamenta um caminho alternativo para postular uma nova ordem normativa social e um novo consenso nas demais práticas, mediante novos processos de discursos. A superação da crise do projeto da modernidade dar-se-á pelo novo contrato

comunicativo que se coloca como um pacto social, garantido por um método de construção de consenso moral, cultural e intelectual.

A teoria da racionalidade comunicativa é o elemento central e sistematizador de todo o pensamento habermasiano. É o ingrediente teórico que garante a coerência e o vínculo entre os dois mundos: o vivido e o sistêmico. A teoria da racionalidade comunicativa é não só o princípio primitivo, a partir do qual toda a obra de Habermas pode ser entendida e aprofundada, mas também o princípio último, onde tudo se resume e culmina, onde “a razão comunicativa é colocada como a síntese da razão teórica e da razão prática” (ARAGÃO, 1997, p. 129).

A linguagem apresenta-se como instância de mediação através da qual a razão se revela, não mais em forma de razão instrumental objetivada, mas essencialmente como intersubjetiva, promotora de entendimentos entre sujeitos. A relação instrumental entre sujeito-objeto é substituída pela relação comunicativa entre sujeitos que conhecem. O conhecimento é resultante da interlocução de diferentes saberes, ou seja, “a educação se cumpre num diálogo de saberes” (MARQUES, 1997, p. 60).

Para Martini (1996, p.16) a obra de Habermas integra questões epistemológicas e práticas e “situa-se no contexto da pós-modernidade com uma proposta, implicitamente pedagógica, de crítica e correção dos rumos da modernidade”. Muitos entendem e aceitam que com a ultrapassagem da filosofia da consciência para a teoria da comunicação há uma profunda transformação nos fundamentos teóricos das diferentes práticas sociais, entre as quais as práticas pedagógicas. Escreve Hermann (1999a, p.61): “Com a mudança teórica, conceitos originários da metafísica da subjetividade como ação, autonomia, liberdade, formação do homem virtuoso, entre outros, alteram profundamente seu significado, sinalizando a possibilidade de enfrentar os paradoxos da teoria da educação clássica”.

5.4 A polêmica da pós-modernidade

O período denominado de pós-modernidade ou a última modernidade começa a configurar-se nas últimas décadas - mais ou menos a partir de 1968 para cá - e caracteriza-se por uma atitude e por uma forma radical de contestação e de decomposição da razão centrada

no sujeito na sua manifestação mais estreita, ou seja, de razão técnico-instrumental. Os pós-modernistas entendem que as mudanças ocorridas a partir da segunda metade do século XX promoveram um novo modelo paradigmático e que, portanto, os pressupostos – filosófico, científicos e culturais - fundamentadores da modernidade encontram-se esgotados e superados.

O termo pós-moderno começa a ser empregado a partir da publicação da obra “*A condição pós-moderna*” de Jean-François Lyotard, em 1979. A expressão utilizada pretendeu caracterizar a situação e as manifestações da cultura das chamadas sociedades na era pós-industrial. Lyotard (1989, p.12), nessa importante obra, expõe o que ele entende pela expressão pós-moderno: “simplificando ao extremo, considera-se que o ‘pós-moderno’ é a incredulidade em relação às metanarrativas”. A incredulidade manifesta-se na incapacidade de o homem continuar acreditando nos discursos universais e pressupostos metafísicos sobre verdade, valor e conhecimento.

As abordagens pós-modernas anunciam o fim da modernidade e de suas principais crenças: a crença na racionalidade tecnocientífica, no poder emancipatório da ciência, nas explicações universais, nas utopias e metanarrativas. “A grande narrativa perdeu a sua credibilidade, qualquer que seja o modo de unificação que lhe está consignado: narrativa especulativa, narrativa de emancipação” e, isso significa que: “O recurso às grandes narrativas está excluído; não se pode, portanto recorrer nem à dialéctica do Espírito nem mesmo à emancipação da humanidade para a validação do discurso científico pós-moderno” (LYOTARD, 1989, p. 79 e 121).

Em outra passagem da mesma obra Lyotard (1989, p.11) define o termo pós-moderno como sendo um “estado da cultura após as transformações que afetaram as regras dos jogos da ciência, da literatura e das artes, a partir do fim do século XIX”. Com as transformações paradigmáticas abre-se espaço para as pequenas narrativas, para a recorrência à paralogia, para as manifestações multiculturais, enfim, para os consensos provisórios e temporários.

A polissemia da expressão, as divergências em relação ao assunto e a freqüente recorrência ao termo, levaram Touraine (1998, p.13) a dizer que a expressão pós-modernismo é uma espécie de fantasma que vaga por toda a parte. Para ele, portanto, a pós-modernidade enquanto movimento ou tendência intelectual, ainda não possui uma postura teórica clara,

podendo compreender variadas e diferentes concepções, que vão desde a possibilidade de uma modernidade reaproveitada, sob novas bases filosóficas, até a refutação total das concepções da metafísica moderna.

Estava dado o sinal para novas configurações e o novo momento começa a denominar-se de neomoderno, pós-moderno, pós-industrial ou pós-mercantil, modernidade tardia ou última modernidade. A partir desses sinais podemos deduzir que não vivemos mais num mundo com as marcas predominantes da modernidade, embora não tenhamos ainda nenhuma certeza sobre como definir este mundo novo que está sendo denominada de “pós-moderno”. Talvez, por essa razão, Stein (1991, p.25) é levado a concluir que “nós somos seres do *não mais* e do *ainda não*” (grifo do autor).

O mundo moderno, sob muitos aspectos, faz parte do passado. Existem dúvidas quanto ao que é esse novo mundo – o pós-moderno – mas não mais com relação àquilo que deixou de ser. A perda do encanto do mundo moderno expressa pelo termo ‘desencantamento’ está presente nas obras de Freud²⁵, Weber, Nietzsche, Heidegger, Adorno & Horkheimer, Foucault e outros. Desencantamento representa a perda da esperança na ordem do discurso legitimante.

O *ainda não* do pós-moderno é atestado por Usher e Edwards (apud VEIGA-NETO, 1998, p.146):

Talvez tudo o que possamos dizer com algum grau de segurança é o que o pós-moderno não é. Certamente não é um termo que designa uma teoria sistemática ou uma filosofia compreensiva. Nem se refere a um sistema de idéias ou conceitos no sentido convencional; nem é uma palavra que denota um movimento social ou cultural unificado. Tudo o que podemos dizer é que ele é complexo e multiforme, que resiste a uma explanação redutiva e simplista.

De fato, parece que os grandes pensadores atuais manifestam pontos de vista discordantes em relação à importância e às características desse novo tempo chamado de pós-moderno. Para Burbules (1999, p.123) “o pós-moderno não é uma posição teórica específica, mas uma tendência intelectual que compreende várias e bem diferentes teorias filosóficas”. O autor citado classifica como correntes ou expressões pós-modernas: o pós-estruturalismo (ou desconstrucionismo), a fenomenologia, certas tensões da teoria crítica, a hermenêutica, alguns

²⁵ Freud alertava na obra *O mal-estar na civilização*: “Já é tempo de voltarmos nossa atenção para a natureza dessa civilização, sobre cujo valor como veículo de felicidade foram lançadas dúvidas” (FREUD, 1997, p. 41).

feminismos, um tipo de neo-aristotelismo, o neopragmatismo, bem como a chamada filosofia pós-analítica.

Mesmo sendo difícil tentar fazer uma aproximação sinótica do que seja pós-moderno, existe, no entanto, um ponto em comum entre esses movimentos: todos eles buscam uma compreensão do pós-moderno a partir de uma relação de aproximação, de confrontação ou de superação dos elementos fundamentais da modernidade. Burbules faz uma tentativa de resumir esse novo tempo:

Pós-moderno é mostrado como a rejeição do Iluminismo; ele diz respeito à intromissão do poder em nossas teorias do conhecimento, linguagem e ética; é anti-racionalista; oferece um construtivismo social radical; privilegia a diferença acima da igualdade niveladora; diz respeito à constituição discursiva da realidade social (e natural); acentua uma perspectiva descentrada do sujeito e a dissolubilidade da identidade; e assim por diante. (BURBULES, 1999, p. 124).

Pourtois e Desmet reforçam a afirmação anterior:

O universo pós-moderno será, inevitavelmente, complexo. Ele verá perder-se o sentimento de certeza; reconhecerá o caráter instável de todo o conhecimento; estabelecerá mediações entre os fatos contraditórios; continuando a fazer descobertas, integrará os saberes; não rejeitará os progressos do período moderno, mas articula-los-á. Tal é, em perspectiva, a nova etapa que se desenha nos caminhos do conhecimento. (PORTOIS e DESMET, 1999, p. 28).

Por certo temos que a modernidade logocentrista que se manifestara, sobretudo, no Iluminismo e no chamado panlogismo Hegeliano está sendo contrastada e no verso da medalha surge o contextualismo, o historicismo, a hermenêutica, enfim, a pluralidade do mundo da vida. O próprio Marx, ainda nos tempos modernos, na doutrina do materialismo histórico e dialético, substitui a categoria razão pela categoria trabalho ao afirmar que “os filósofos se limitaram a interpretar o mundo diferentemente, cabe transformá-lo”. Heidegger na obra de 1927 *Sein und Zeit* (Ser e tempo) coloca o homem como um *pro-jeto* em contínuo devir e Sartre ao escrever *L'Être et le Néant* em 1943 (O ser e o nada) enaltece a dimensão do enraizamento existencial do sujeito e da tragicidade da finitude humana. Para Doll (1997, p. 77): “O pós-modernismo propõe uma visão social, pessoal e intelectual diferente do modernismo. Sua visão baseia-se não na certeza positivista e sim na dúvida pragmática, a dúvida que vem de qualquer decisão que não se baseia em temas metanarrativos, mas na experiência humana e na história social”.

A racionalidade científica moderna alicerçada no princípio da ordem, na fragmentação dos saberes e na hiperespecialização começa a ser contrastado pelas novas descobertas científicas desse último século. Niels Bohr (1995, p. 97) destaca a compreensão sistêmica da realidade:

Na verdade, devemos reconhecer, ao menos em termos de tendência, que os requisitos de descrição objetiva são atendidos pelo modo caracteristicamente complementar como, na prática, a pesquisa biológica usa, de um lado, os argumentos baseados nos recursos da ciência física e química, e, de outro, os conceitos diretamente referentes à integridade do organismo, que transcendem o âmbito dessas ciências.

Bachelard (apud SILVA, 1999, p. 106), após a crise dos pressupostos da modernidade, caracteriza os saberes como complementares: as regionalidades do saber não se bastam, são incompletos; intercomplementares: os saberes especializados buscam novas relações para se complementarem; e inter-relacionais: os campos específicos relacionam-se entre si, integrando-se.

A pós-modernidade, no campo das ciências em geral, é demarcada por teorias que questionam e superam os postulados epistemológicos e metafísicos da ciência clássica cartesiana-newtoniana. Apresentam-se como teorias consideradas pós-modernas entre outras: Werner Heisenberg (teoria quântica); Fritjof Capra (pensamento sistêmico); Edgar Morin (teoria da complexidade); Ilya Prigogine (o paradigma das incertezas); Maturana e Varela (sistemas auto-organizativos e aprendizagens vitais).

No campo das ciências sociais, como teremos a oportunidade de explicitar ao longo deste trabalho, destacamos a teoria da razão comunicativa de Jürgen Habermas como um pensamento que repensa o projeto da modernidade em novas bases teóricas, no sentido de dar-lhe novos significados e rumos e, por esse motivo, é considerado por muitos como um pensador neomoderno (ROUANET, 1998; MARQUES, 1993 e FENSTERSEIFER, 2001).

VI - A RAZÃO COMUNICATIVA E A REFUNDAMENTAÇÃO DA PEDAGOGIA

6.1 A compreensão hermenêutica para uma reviravolta pedagógica

É uma pretensão, mesmo à luz da hermenêutica, da dialética e da Teoria Crítica, interpretar e compreender as grandes implicações teóricas e práticas no campo da pedagogia a partir dos paradigmas postos pela pós-metafísica, neomodernidade e pós-modernidade.

Na modernidade a teoria pedagógica estrutura-se tendo como alicerce uma fundamentação filosófica de caráter racional e metafísico. As ciências e os saberes na modernidade, incluindo a Filosofia, constroem-se pressupondo uma ordem linear e regular na natureza, um equilíbrio do universo. Essa definição de princípios científicos e filosóficos prévios, fundados no equilíbrio e na ordem natural do universo é transferida para o campo pedagógico.

O processo pedagógico sempre envolveu intencionalidades, propósitos e direcionamentos. Além disso, ele sempre teve um caráter antecipatório ou inferencial, no sentido de querer explicar e justificar o que pode ou deve ser realizado. A idade moderna construiu um conhecimento com pretensões de verdades universais, genéricas e a-históricas. Assim, temos Descartes no mundo da filosofia; Newton no mundo físico da natureza; Darwin no campo biológico; Freud no mundo da psique humana e Marx no mundo da interpretação da história e da sociedade burguesa que buscam se apoiar em princípios e verdades universais e intemporais. O questionamento, a crise e a perda parcial e/ou total desses fundamentos filosófico-científicos provocam uma grave crise de fundamentação pedagógica. A mensagem e a lição da modernidade para os novos tempos é de que nada pode ser considerado absoluto e definitivo em termos de conhecimento e de verdade.

Ao longo do século XX, com os sucessivos giros lingüísticos, a Filosofia elege uma nova racionalidade, uma racionalidade intersubjetiva, buscando a unidade na pluralidade das vozes dos diferentes interlocutores e não mais numa razão monológica e egológica; no entanto, a Pedagogia continuou atrelada aos pressupostos do paradigma da razão subjetiva.

Esvaziada de seu núcleo original fundante imerge numa crise aguda de fundamentação e legitimação. Essa virada no campo filosófico, que retira da Pedagogia sua base legitimadora é causadora da crise de racionalidade e de identidade que se instala na Pedagogia, no período contemporâneo. Já não podendo mais contar com o fundamento sólido da filosofia da consciência, que perde seu estatuto de “ciência das ciências”, a Pedagogia não conseguiu desvencilhar-se do passado e, por conseguinte, não soube reposicionar-se frente à grande mudança filosófica. Desta forma, o discurso da Pedagogia insiste em manter-se atrelado a uma fundamentação filosófica do início da modernidade e em crise nos tempos contemporâneos. A Pedagogia não soube encontrar o seu próprio caminho para uma nova racionalidade. A questão doravante é saber qual vai ser a âncora da argumentação pedagógica? Será uma Pedagogia com ou sem os postulados da Filosofia? Qual o papel da Filosofia nesse novo paradigma? Como a Pedagogia construirá suas bases legitimadoras? Como construirá sua identidade?

A reconfiguração da filosofia pós-metafísica encaminha uma nova racionalidade para a Filosofia. Já a Pedagogia parece estar defasada em relação aos novos movimentos filosóficos. A Pedagogia, em tempos pós-metafísicos, ainda não soube reconstruir-se. O descolamento entre Filosofia e Pedagogia, hoje, pode ser justificado à medida que a própria Filosofia não é ou não pode mais ser o fundamento da Pedagogia, assim como das demais ciências. Por isso, o descompasso é compreensível, uma vez que a filosofia pós-metafísica não mais garante uma unidade conclusiva, totalizadora e integradora do pensamento.

Não resta dúvida, como afirma Habermas (1990, p.61) que: “após a metafísica a teoria filosófica perdeu seu *status* extraordinário” e nos últimos anos, com a crise e o desmoronamento dos princípios da metafísica, ingressamos numa crise dos fundamentos da racionalidade pedagógica. O tempo pós-metafísico que atravessamos é, de certa forma, um tempo pós-filosófico, ao menos no sentido que a tradição atribuiu à palavra Filosofia. Com isso, a Filosofia não garante mais seu lugar no vértice das demais ciências, inclusive da Pedagogia. Na verdade, ocorre que com a perda dos fundamentos da filosofia do sujeito “[...] surge a dificuldade de traduzir a nossa reflexão no campo da filosofia e das ciências humanas em termos de verdade e de racionalidade” (STEIN, 1986, p. 28).

Em tempos pós-metafísicos, a filosofia hermenêutica e a filosofia da intersubjetividade podem significar possíveis alternativas para uma nova racionalidade, inclusive para a

Pedagogia. Para tanto, neste momento, não é necessário desconsiderar ou descartar completamente os fundamentos da razão moderna, como argumentam alguns dos hermenutas, mas incorporá-la em novos patamares, com novos significados. Essa nova racionalidade filosófica pode apontar para uma possibilidade concreta também para a Pedagogia. A Pedagogia pode se reconstruir acrescentando uma outra razão: a razão intersubjetiva, dialógica e comunicativa sustentada pelo *medium* da linguagem.

Com a hermenêutica e a razão comunicativa deixa de existir qualquer fundamento fora do horizonte do humano, tanto único como múltiplo, que possa fundamentar as ações, inclusive as da Pedagogia. Se na modernidade, tudo girava em torno da razão monológica do sujeito, agora a intersubjetividade é ponto de partida para a constituição da subjetividade. Na filosofia intersubjetiva: “A racionalidade não se funda no princípio da subjetividade, no eu, mas no diálogo, no nós, pois é intersubjetiva e, nas palavras de Habermas, *dialógica*” (SACRISTÁN, 2000, p.51). Essa reviravolta filosófica, em que a própria filosofia se destranscendentalizou, já não traz mais nenhuma segurança de fundamentação para qualquer das ciências e deixa a Pedagogia sem os antigos fundamentos. A partir da virada lingüístico-pragmática, a Pedagogia, por um lado, reluta em abandonar os antigos fundamentos e, por outro lado, não consegue se repensar em uma nova racionalidade.

No enfoque hermenêutico há o descentramento da razão do sujeito para a linguagem. O sujeito de linguagem não parte de horizontes já pré-dados, cujas explicações se dão pelas leis da natureza ou pelas leis sobrenaturais. A linguagem é mediadora de intersubjetividade e, portanto, mediadora de entendimentos sobre algo, buscando consensos mínimos a respeito do conhecimento da realidade. A partir do entendimento entre sujeitos, onde preponderam as bases do diálogo e do melhor argumento, é possível buscar a formação de consensos mínimos, embora sempre provisórios. Com isso, supera-se o eterno dilema epistemológico da relação entre sujeito-objeto, como dois pólos excludentes e não comunicáveis, ainda sempre presentes, tanto na Filosofia como na Pedagogia Moderna.

Na modernidade, o conhecimento está centrado, ora no sujeito que conhece, (racionalismo) ora a possibilidade de conhecimento está no objeto a ser conhecido (empirismo). Em qualquer dos paradigmas, sendo a subjetividade ou a objetividade o ponto de partida do ato de conhecer, há sempre um princípio metafísico, racional analítico dedutivo-

indutivo, como pressuposto de conhecimento. Na hermenêutica, sujeito e objeto, observador e observado, autor e obra estão imbricados e se auto-retro-alimentam e influenciam.

Será possível uma reviravolta pedagógica, a exemplo da reviravolta lingüístico-pragmática da Filosofia? Até quando a Pedagogia poderá continuar fundamentando-se na teoria e no discurso, inspiradores da modernidade, em tempos pós-metafísicos? Acreditamos na possibilidade de uma Pedagogia do Entendimento Intersubjetivo, alicerçada numa razão comunicativa, instituindo e provocando uma nova relação pedagógica com base no diálogo hermenêutico. A base da racionalidade hermenêutica é o contraponto, o confronto e a aproximação de razões diferentes. A hermenêutica, desta forma, pode orientar uma nova pedagogia que não esteja mais pautada em princípios, exclusivamente, metafísicos da subjetividade moderna, mas que interponha uma perspectiva da intersubjetividade em toda a relação pedagógica.

A perspectiva hermenêutica da imanência do ser-no-mundo e a experiência da “consciência histórica” do mundo de Heidegger levam a concluir pela dificuldade de a Pedagogia continuar fundamentando-se em conceitos universais, dogmáticos e metafísicos ao demonstrar que o homem é um ser finito, temporal e, portanto, histórico. Marques (1992, p. 557) interpreta bem este novo caminho, ao postular uma reconstrução radical que significa “a reconstrução da própria razão, centrada agora não na subjetividade individual ou na particularidade, mas na intersubjetividade da livre comunicação entre os atores sociais, numa profunda revisão epistêmico-hermenêutica”.

A perda do princípio fundante do pensar, com um novo sentido de fundamentação, caracteriza a reviravolta lingüístico-pragmática. E isso tem como conseqüência que “o horizonte a partir de onde se pode e deve pensar a linguagem não é o sujeito isolado, ou da consciência do indivíduo, que é o ponto de toda a filosofia moderna da subjetividade, mas a comunidade de sujeitos em interação” (OLIVEIRA, 1997, p. 53).

A partir de uma perspectiva hermenêutica podemos pensar em novas bases de justificação e de certificação para a ação pedagógica construídas sobre uma racionalidade intersubjetiva, onde, pela pluralidade das razões, podem articular-se processos pedagógicos que considerem os sujeitos, não apenas como sujeitos de razão, mas como sujeitos com capacidade lingüística e, portanto, com competência comunicativa.

Sem dúvida, inspirada e mediada pela racionalidade hermenêutica, a Pedagogia poderá promover a des-re-construção de sua própria racionalidade. Uma racionalidade mais ampla, mediada pela linguagem e pela comunicação, é a possibilidade de uma Pedagogia do Entendimento Intersubjetivo.

6.2 O paradigma da razão comunicativa e a superação da metafísica moderna

Sem dúvida, ao longo do século XX, com acento nas últimas décadas, evidenciam-se fragmentos de um paradigma novo que vai estar intimamente ligado ao chamado giro lingüístico e à guinada pragmática. Wittgenstein redireciona o elo entre filosofia e ciência ao situar o homem como um ser de linguagem. A linguagem, como código social, é a expressão máxima do homem. Porém, Habermas, um dos filósofos mais prolíficos e influentes dos últimos anos, apoiando-se em diferentes áreas do conhecimento, principalmente, da Sociologia, da Antropologia Sócio-Cultural, da Lingüística e da Psicologia, é quem vai comandar a grande transformação, vislumbrando a saída de um paradigma metafísico do sujeito para um paradigma da intersubjetividade, centrado na linguagem e na comunicação. “Herdeiro e continuador da Teoria Crítica, Habermas enfrenta o desafio de converter a negatividade prática e teórica da crítica frankfurtiana na positividade do interesse emancipatório da razão” (MARQUES, 1993, p.84).

A filosofia da linguagem busca razões para afirmar-se na crítica direta ao subjetivismo ancorado no autopoder da consciência. Ao escrever sobre a ação comunicativa fundada em Habermas, Ingram (1994, p.139) detectou bem o alvo da crítica habermasiana ao entender que: “O principal defeito da filosofia da consciência é localizar a fonte original da valorização e da cognição no sujeito isolado, ignorando, assim, o significado da interação comunicativa”.

Desta forma, ao ressignificar a razão posta como fundamento da modernidade pela linguagem, começa-se um novo tempo que Habermas denomina de pós-metafísico,²⁶ fundamentalmente pluralista e falibilista. A linguagem ocupa um lugar significativo e central

²⁶ Oliveira (1997, p. 9) interpreta o termo pós-metafísico utilizado por Habermas da seguinte forma: “Para Habermas, nosso tempo é um tempo pós-metafísico (essencialmente pluralista e falibilista), por isto não há mais lugar, em nosso clima espiritual, para a filosofia no sentido da tradição metafísica do pensamento ocidental”. Como a filosofia sempre se identificou com a Metafísica, Oliveira entende que “pós-metafísico” pode ser interpretado como “pós-filosófico”.

na expressão de ordem filosófica, científica e epistemológica. Ela detém um conjunto de átomos lógicos que consegue expressar logicamente a realidade. Além disso, na virada lingüística, a linguagem define-se pelo uso que dela fazemos: é a chamada virada pragmática. Pelo uso, a linguagem vai incorporando metáforas, ganhando significados; vai se compondo até tomar um sentido literal.

Se no paradigma metafísico, os sinais lingüísticos eram tão somente equipamento e instrumentos de representação do conhecimento, agora, no paradigma da linguagem, passam a ter uma dignidade própria. “As relações entre linguagem e mundo, entre proposição e estados de coisas, substituem as relações sujeito-objeto. O trabalho de constituição do mundo deixa de ser uma tarefa transcendental para se transformar em estruturas gramaticais” (HABERMAS, 1990, p.15).

A auto-referência como a forma própria de expressão da filosofia da consciência é exercida agora num contexto interativo entre falantes e ouvintes que, segundo Habermas (1990, p.33) permite estabelecer uma relação recíproca, interpessoal e intersubjetiva e “que não precisa mais pressupor a reflexão solitária do sujeito agente ou cognoscente sobre si mesmo enquanto consciência prévia”.

Para Aragão (1997, p.129) “a teoria da racionalidade comunicativa é um elemento sistematizador de todo o pensamento habermasiano, é aquele ingrediente teórico que faltava para dar coerência e completar o ‘sistema’”. Dessa posição conclui-se que, na teoria de Habermas, o conceito de *razão comunicativa* é o conceito central e fundante dos demais; um conceito a partir do qual toda a sua obra pode ser interpretada, deduzida e esclarecida. A razão comunicativa possibilita a constituição intersubjetiva do mundo vivido e representa a síntese entre a razão teórica e a razão prática.

Aragão acrescenta, ainda, que Habermas não consegue desvencilhar-se da razão como uma questão central em sua obra, colocando-a como a questão da filosofia por excelência. Assim, afirma Aragão (1997, p.130), ao mesmo tempo em que Habermas desdenha a filosofia, considerando-a incompetente “[...] para ajudar o homem transformado pela modernidade a compreender o mundo, a si mesmo e à sociedade”, ele aposta na filosofia como sendo o único sistema capaz de recuperar a unidade e a identidade perdidas pelo homem ao longo da história. Dessa forma, Aragão (1997, p.130) conclui que “Habermas, apesar de

todos os esforços no sentido de desvencilhar-se da tradição metafísica e de aventurar-se no campo das Ciências Sociais, continua preso à temática filosófica, girando indefinidamente dentro do mesmo círculo, sem encontrar saída”.

Aragão (1997, p.138), portanto, entende que Habermas se mantém preso ao pensamento filosófico moderno e, por conseguinte, ao pensamento metafísico, por duas razões. Em primeiro lugar, porque, ao mesmo tempo em que alimenta uma teoria social crítica engajada no projeto frankfurtiano, Habermas mantém um estreito vínculo com os ideais filosóficos de inspiração iluminista. Suas raízes continuam presas à modernidade, mesmo que amplie o significado e as possibilidades da razão moderna pelo uso da linguagem. E, em segundo lugar, porque, assim como ocorreu com a filosofia moderna, ele também “não resolve a problemática de tentar conciliar razão teórica e razão prática”. Assim, conclui Aragão:

O problema de Habermas é querer livrar-se da Metafísica, sem, entretanto, abdicar de seus conceitos e de seu modo de operar (a metafísica se caracteriza pelo primado da teoria, da razão teórica), desde que quer resolver a questão da unidade entre razão teórica e razão prática ao nível exclusivo da teoria, embora saiba que, desde Marx, a filosofia só teria sentido se pudesse realizar-se. (ARAGÃO, 1997, p. 138).

Ao analisar e comentar as raízes do pensamento habermasiano, Siebeneichler (1989) reconhece as dificuldades encontradas por Habermas para desvencilhar-se do pensamento iluminista hegeliano-marxista. Porém, a recepção é necessária como um momento de reconstrução e de superação. Siebeneichler (1989, p.32) entende que:

A descrição das raízes básicas do pensamento habermasiano torna possível retomar com maior precisão a inserção dialética da linha de esclarecimento de Habermas no estado atual da questão. Se de um lado, ele se insere no esclarecimento, opõe-se criticamente a ele, de outro. Entretanto, os ‘outros’ de seu esclarecimento, os autores criticados, constituem pontos de referência, instâncias negativas necessárias para a sua linha de esclarecimento crítico!

Entretanto, é possível concluir que Habermas não permanece totalmente preso aos fundamentos metafísicos postos pela modernidade. Após criticar tais fundamentos, busca uma superação do logocentrismo, da prioridade da teoria frente à prática e do significado moderno de razão subjetiva, através de um outro enfoque de razão, um sentido de uma razão comunicativa, argumentativa e interativa. O empreendimento da teoria habermasiana tem na

noção de *entendimento* o núcleo utópico, o horizonte a partir do qual podem ser pensados os rumos para uma sociedade emancipada.

Ao reconstruir os pressupostos fundamentalistas, que sempre pressupõem algo a partir de algo, Habermas consegue ir além da filosofia subjetivista moderna e estabelecer a base para uma pragmática universal, sustentada numa razão intersubjetiva. Persegue um sentido ampliado para a razão; algo que não mais se identifique com o primado metafísico, ou seja, com um fundamentalismo do tipo ontológico ou transcendental. Nesse sentido, ele é um pós-metafísico e neomoderno.

A razão comunicativa em Habermas (1999) como antídoto ao estreitamento da razão moderna inclui também o sentido de uma razão compreensiva e inclusiva. Desta forma ele tenta escapar da postura narcisista da razão subjetiva pela figura de um eu descentrado e preocupado com o outro da razão. H. Böhme e G. Böhme (apud HABERMAS, 2000, p. 427) definem o que é o outro da razão como: “[...] a natureza, o corpo humano, a fantasia, o desejo, os sentimentos; ou melhor: é tudo isso na medida em que a razão não pôde se lhe apropriar”.

Na relação intersubjetiva, mediada pela linguagem, segundo Habermas, os homens podem atingir a maioria através da racionalidade comunicativa. O conhecimento não é mais um ato isolado do sujeito, mas uma busca de entendimento sobre o *mundo objetivo, subjetivo e social*, fruto da argumentação entre sujeitos com capacidade lingüística. O entendimento intersubjetivo a respeito de algo é o *telos* de toda a comunicação e, por conseguinte, poderá sê-lo para uma racionalidade da ação pedagógica.

6.3 Racionalidade comunicativa e as possibilidades de um outro paradigma de conhecimento

A racionalidade humana não pode continuar sendo sufocada pela razão unidimensional e auto-referente. O exacerbamento do processo de racionalização descamba, inevitavelmente, para formas de des-razão negando a própria razão. A razão precisa ser ampliada para um sentido amplo, pluridimensional e intersubjetivo cujo *telos* orientador seja o entendimento. “Do ponto de vista dos participantes, ‘entendimento’ não significa um processo empírico que dá lugar a um consenso fáctico, mas um processo de recíproco convencimento que coordena

as ações dos diferentes participantes à base de uma *motivação por razões*” (HABERMAS, 1988a, p. 500).

Na razão comunicativa as razões apresentadas pelos participantes buscam produzir um consenso através do melhor argumento em torno da compreensão dos fatos e fenômenos. O conhecimento, na ótica da razão comunicativa, não se escuda na objetividade e na neutralidade científica. À racionalidade científica atribui-se um cânon de superioridade intrínseca sobre os demais saberes por proporcionar conhecimentos objetivos, resultantes da aplicação de um método analítico-experimental dos fatos e objetos.

Na ótica do paradigma da compreensão intersubjetiva os conhecimentos resultam de um entendimento, fundado em razões entre os participantes de um processo, numa “situação ideal de fala”. Aqui se pode apontar uma referência fundamental para a Pedagogia: a autoridade científica, requerida pela epistemologia clássica, migra para uma visão descentrada do mundo, fruto de entendimentos entre os diferentes interlocutores que podem produzir saberes diversos e plurais. Para Habermas (2000, p. 438): “A razão comunicativa manifesta-se em uma compreensão descentrada do mundo”.

A interlocução de saberes pressupõe entendimento entre os interlocutores sobre algo. “Assim, não há instância alguma, fora do mundo prático, para dar conta da racionalidade e da legitimação que conduz o agir pedagógico. O necessário é que a educação esclareça os limites dessa nova justificação, ou seja, ela não é mais justificada *substancialmente*, mas *procedimentalmente*, o que implica o reconhecimento de uma fundamentação mais fraca e vulnerável” (HERMANN, 1999a, p. 124; grifo do autor). A dimensão processual refere-se à forma como o ato pedagógico pode ou deve ser conduzido para que haja interação comunicativa e entendimento intersubjetivo entre os sujeitos que participam de um processo.

Na esfera da razão comunicativa a dimensão procedimental, portanto, já revela uma racionalidade comunicativa. Enquanto que no âmbito do conhecimento científico as verdades são consideradas plausíveis e avalizadas pelas autoridades da comunidade científica, no âmbito de uma racionalidade comunicativa busca-se garantir, fundamentalmente, a integração das diferentes razões, lingüisticamente mediatizadas, com suas distintas lógicas e não a imposição duma lógica única de pensar: a forma da ciência moderna.

Ora, pela razão comunicativa inverte-se a ótica na lógica da construção do conhecimento. Ao priorizar a dimensão intersubjetiva do conhecimento valoriza-se não mais o produto a ser alcançado, mas a dimensão dos procedimentos. Os conhecimentos são resultantes de um processo de entendimento entre sujeitos sobre algo: nisso tem-se a precedência do aspecto procedimental sobre o substancial. É essa racionalidade construída de forma processual que pode justificar e orientar uma Pedagogia do Entendimento Intersubjetivo. Na ótica de Habermas (2000, p. 413) o entendimento só será algo viável quando “o paradigma do conhecimento de objetos for substituído pelo paradigma do entendimento entre sujeitos capazes de falar e agir”. No paradigma da razão/relação comunicativa,

A racionalidade adere aos procedimentos pelos quais os protagonistas de um processo comunicativo conduzem sua argumentação, com vistas ao entendimento último, referindo-se em cada caso, a três contextos distintos: o mundo objetivo das coisas, o mundo social das normas e o mundo subjetivo das vivências e emoções. É um conceito processual da razão: serão racionais não as proposições que respondam à verdade objetiva, mas aquelas que foram validadas num processo argumentativo em que o consenso foi alcançado, sem deformações externas, resultantes da violência, ou internas, resultantes da falsa consciência, através de provas e contraprovas, de argumentos e contra-argumentos. (ROUANET, 1987, p. 12).

A busca do entendimento entre sujeitos capazes de argumentação resolve e supera as aporias conceituais de cunho epistemológico da filosofia do sujeito e da consciência e abre passagem para a Pedagogia do Entendimento Intersubjetivo. Hermann também concorda com essa forma de racionalidade:

Sob o paradigma da comunicação, o sujeito não é mais definido como no modelo da filosofia da consciência, mas como aquele que tem que se entender com os outros sobre o que é conhecer e dominar os objetos. Assim, no paradigma da comunicação, é fundamental o *enfoque performativo*, presente no entendimento intersubjetivo entre sujeitos capazes de falar e agir. A racionalidade se manifesta em acordos e consensos que são obtidos pelos sujeitos em comunicação. Dessa forma, a linguagem apresenta um caráter normativo universal, e a racionalidade existe na conversação. (HERMANN, 1999a, p. 19; grifo do autor).

O entendimento intersubjetivo fundado na razão argumentativa e processual, segundo Habermas (2002), tem como um pressuposto idealizador a suposição recíproca da racionalidade, ou seja, sem uma suposição de racionalidade recíproca não seria possível o entendimento.

VII - LEITURA E INTERPRETAÇÃO DA RACIONALIDADE DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS: UNIJUÍ, UPF e UNISC

7.1 Leitura hermenêutica, crítica e dialética e padrões de racionalidade

Apresentamos, neste capítulo, algumas considerações sobre o objeto específico da pesquisa documental e de campo realizada em três Universidades Comunitárias: UNIJUÍ, UPF e UNISC²⁷. Este recorte empírico específico constituiu a base para articulação da interpretação e compreensão hermenêutica, crítica e dialética dos textos documentais²⁸ e foi delimitado a partir do contato verbal e/ou escrito com as Coordenações dos referidos Cursos de Pedagogia.

A leitura hermenêutica, crítica e dialética é um recurso metodológico fundamental para a compreensão do sentido, para a interpretação e para possíveis considerações sobre os diferentes modelos de racionalidade. Em Habermas (1987b, p.26) a hermenêutica refere-se “à arte de compreender um sentido lingüisticamente comunicável”. O intérprete, por encontrar-se envolvido nas negociações sobre o sentido de suas afirmações e por pretender construir um conhecimento com validação intersubjetiva precisa renunciar a uma pretensa posição de observador neutro. A idéia de neutralidade e objetividade epistemológica é reforçada e admissível na concepção moderna de conhecimento onde pela sua ação o sujeito solipsisticamente cria algo no isolamento de um outro considerado objeto. Nesse caso, quanto maior a distância que o sujeito consegue estabelecer de um objeto observado maior será a possibilidade de construção de uma representação simbólica objetiva.

²⁷ No texto, para evitar a repetida utilização da denominação das universidades em tela, quando houver recorrência a elas passo a indicar, respectivamente, as siglas UNIJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do Estado do RS; UPF – Universidade de Passo Fundo; e UNISC – Universidade de Santa Cruz do Sul.

²⁸ Textos documentais, nesta pesquisa, são considerados todos aqueles escritos reveladores da racionalidade dos Cursos de Pedagogia, dentre eles: as Propostas Político-Pedagógicas, os Planos de Ensino e outros escritos como livros e textos publicados pelos integrantes do curso e que tenham servido para sustentação teórica das propostas do curso.

Na interpretação dialético-hermenêutica, porém, para assegurar-se da validade de seus proferimentos, o intérprete deve recorrer a padrões de racionalidade (HABERMAS, 1989). Os padrões de racionalidade, dialogicamente²⁹, revelam e escondem, explicitam e encobrem, afirmam e negam manifestações da racionalidade. E foi à luz da elaboração de dois padrões de racionalidade manifestados no paradigma da subjetividade moderna e no paradigma da racionalidade comunicativa que procuramos identificar, interpretar e compreender as diferentes racionalidades presentes nos Cursos de Pedagogia.

Habermas (1998a, p. 499) explicita os dois modelos ou padrões de racionalidade possíveis nas relações que os homens estabelecem com a realidade objetiva, subjetiva ou social: de um lado temos a racionalidade cognitivo-instrumental e de outro uma racionalidade intersubjetiva-comunicativa. Na racionalidade cognitivo-instrumental o paradigmático é a relação de um sujeito solitário, autocentrado, monológico com algo no mundo objetivo, que pode ser representado e manipulado e na relação intersubjetiva o paradigmático está no entendimento que os sujeitos capazes de linguagem e de ação estabelecem entre si sobre algo.

É fundamental que se tome consciência da racionalidade que demonstram e revelam os paradigmas que governam e controlam as ações pedagógicas. Os homens - e, portanto, os professores - segundo Morin (2000b, p. 24-27) conhecem, pensam e agem de acordo com paradigmas culturalmente inscritos neles. O paradigma no sentido amplo revela e enseja visão de mundo, mentalidade, epistemologia, ou seja, ele designa modos de pensar, de argumentar, de sentir, de conceber, de ocultar, de revelar e de agir. Os discursos e práticas se efetuam sob o império de um paradigma. Já em sentido mais específico e determinado o paradigma, ainda de acordo com Morin, pode assumir uma conotação: a) *semântica* (determina o significado, o sentido e os conceitos-mestres da inteligibilidade); b) *lógica* (define e determina as operações lógicas de promoção/seleção, de atração/repulsão) e c) *ideológica* (orienta e conduz as categorias de organização das idéias).

Diante das incertezas e paradoxos que caracterizam o quadro da realidade do mundo atual discutir padrões de racionalidade para o campo da pedagogia é, sem dúvida, promover

²⁹ Neste trabalho é necessário ter um cuidado na diferenciação da palavra diálogo e suas derivações. Dialógico, por exemplo, poderá ser utilizado num sentido freireano ou num sentido moriniano. No sentido freireano dialógico representa uma troca entre diferentes pessoas com pontos de vista semelhante ou diferentes. Já para Morin dialógico é um princípio da complexidade que apreende toda a realidade como composta por posições antagônicas, concorrentes e, ao mesmo tempo, complementares.

uma profunda reflexão sobre a questão central de tudo aquilo que fundamenta ou possa vir a fundamentar e legitimar qualquer ação no campo educacional. Onde a pedagogia está ancorada hoje? Em que racionalidade pode ancorar-se? De que a Pedagogia deve ocupar-se? Quais são seus horizontes utópicos atuais e possíveis? A resposta a essas questões vai se refletir diretamente na organização curricular, no processo ensino-aprendizagem, no como educar e, sobretudo, no para quê educar.

7.2 Considerações relevantes e pertinentes sobre a política oficial para os cursos de Pedagogia e as conseqüências pedagógicas implicadas

O campo da Pedagogia³⁰, sobretudo, no que diz respeito à formação de professores passou a incorporar mudanças significativas nos últimos quinze anos. Para uma melhor apreensão dessa temática destaco três aspectos considerados relevantes, pois compõem o pano de fundo do cenário das Universidades pesquisadas, sobretudo, no que se refere ao seu crescimento quantitativo.

Inicialmente, convém situar que é a partir de meados da década de 1980 que as Faculdades de Educação agregam para si uma área nova de atuação que é a de habilitar professores para a educação infantil e para as primeiras séries ou anos iniciais do ensino fundamental como atribuição legal no âmbito dos cursos de graduação em Pedagogia. Esta nova atribuição legal da Pedagogia em habilitar professores, antes realizada, pela denominada Escola Normal em nível médio permitiu a todas as Universidades um incremento significativo na demanda de alunos pelas diferentes modalidades de Licenciatura que o Curso de Pedagogia passou a oferecer, sobretudo na última década do século XX.

Há um segundo aspecto significativo a considerar nessa nova conjuntura que se reflete na ampliação quantitativa dos Cursos de Pedagogia: o leque maior de ofertas de modalidades de cursos de licenciaturas e outras modalidades novas de Curso Superior que as Universidades passaram a oferecer visando absorver, não só o número cada vez maior de alunos egressos do

³⁰ Por campo da Pedagogia entendo o conjunto das modalidades oferecidas pelo Curso de Pedagogia.

Ensino Médio, mas, além deles, os professores considerados pela nova legislação como não habilitados para o exercício profissional³¹.

Em observância à Lei 9394/96, todos os profissionais que exercem ou pretendem exercer a docência devem habilitar-se em curso do nível de ensino superior para atuar em sala de aula, admitindo-se, porém, a formação em nível médio para os professores da educação infantil e das séries ou anos iniciais do ensino fundamental. Obviamente que, sob o manto dessa normatização, houve um contingente muito maior de candidatos que passaram a demandar pelo ensino superior. Já não eram apenas os alunos recém egressos do 2º grau ou represados de vestibulares anteriores que concorriam às vagas nas universidades. Com a demanda considerada normal e somada a essa nova demanda, representada pela clientela represada de profissionais considerados leigos para a função docente, houve um forte incremento no número das matrículas nos Cursos de Pedagogia e Licenciaturas de um modo geral.

Finalmente, há um terceiro aspecto a ser analisado. Não podemos ignorar os efeitos e as conseqüências de uma política educacional privatizante que, nas últimas décadas, tem concebido a educação como uma prestação de serviço na ótica do mercado neoliberal competitivo. A tendência é fazer da educação um bem de mercado a ser comprado e consumido e não oferecido como um direito do cidadão. Sem pretender fazer uma análise mais aprofundada dessa problemática questão da tendência privatizante do ensino superior é necessário, no entanto, registrar que essa opção política do governo provoca uma significativa redução dos investimentos e financiamentos governamentais para todas as instituições sociais, dentre elas a universidade pública, induzindo com isso à privatização gradativa das Universidades e Instituições de Ensino superior. Tal medida estagna o crescimento da instituição pública e de uma forma direta ou indireta favorece o crescimento das instituições públicas não-estatais de cunho filantrópico ou privado.

Sem dúvida, essas três novas faces presentes no âmbito do ensino superior: a) a

³¹ A LDB 9394/96 também estabelece que, finda a chamada Década da Educação, em dezembro de 2007, só poderão ser admitidos para o exercício do magistério os professores formados em nível superior. A LDB, desta forma, consolida uma tendência mundial que é a formação em nível superior para todos os docentes (universitarização). No entanto, pela Res. N.º 01, de 20 de agosto de 2003, o CFE mantém a prerrogativa da docência aos profissionais da educação com formação de nível médio na modalidade Normal.

formação de recursos humanos, sobretudo professores para a educação infantil e séries e/ou anos iniciais do ensino fundamental; b) a exigência de curso superior para os docentes considerados leigos pelos órgãos oficiais para atuarem nesses níveis e; c) a tendência privatizante do ensino superior reforçando as iniciativas das instituições filantrópicas e/ou privadas do ensino foram as responsáveis diretas pelo significativo incremento de cursos, pela ampliação dos espaços físicos e de salas de aula e do número de alunos matriculados nas diferentes modalidades de Licenciatura no Curso de Pedagogia das Universidades.

Essa nova conjuntura, porém, traz um corolário de implicações muito evidentes. A preocupação prioritária para acolher satisfatoriamente o significativo aumento da demanda tem exigido um esforço concentrado das instituições no sentido de garantir: ampliação das dependências físicas, aumento de equipamentos de apoio pedagógico, implementação do acervo bibliográfico e outros itens considerados pré-requisitos básicos. O pessoal com funções técnicas e administrativas e mesmo os docentes dos cursos debatem-se para abrigar a todos os interessados. As salas superlotam com um grande número de alunos matriculados com formação heterogênea quanto à idade e formação em nível médio. A todas essas questões somam-se outras relevantes que também entram em cena como a preocupação com a organização curricular, com modalidades presenciais e semipresenciais, diurnas e noturnas, que contemple a realidade de alunos trabalhadores, de localidades de difícil acesso, bem como, a inclusividade dos portadores de necessidades especiais e a formação de jovens e adultos.

Ao mesmo tempo em que essas variáveis que compõem o novo cenário reposicionam e revalorizam o Curso de Pedagogia no rol dos cursos mais procurados pelos vestibulandos, condicionam os cursos a se tornarem mais operacionais, aligeirados e instrumentais em consonância com as expectativas do mercado. O professor tem ampliada sua carga horária e o número de horas-aula. Discutem-se critérios quanto à possibilidade de liberação para cursos de mestrado e de doutorado. Cobra-se do Professor maior envolvimento em comissões, cursos de extensão e cargos de funções técnicas e administrativas. Exige-se maior participação em seminários, congressos, simpósios, bem como, uma maior produção intelectual e envolvimento com a pesquisa.

A partir desses aspectos e fatores apontados que soam como um pré-diagnóstico justifica-se a ampliação dos espaços de discussão em torno das questões técnicas,

administrativas e operacionais enquanto que o debate das questões político-pedagógicas restringe-se a alguns momentos. O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão concretizado pela relação entre teoria e prática pedagógicas, tendo a pesquisa como eixo articulador é adotado como um chavão inspirador baseado em leis e normas legais e constitui-se no cerne das propostas, discursos e desdobramentos pedagógicos.

O alvo central das preocupações institucionais, no entanto, precisa concentrar-se na construção de um referencial político-pedagógico que brote de uma articulação da ação-reflexão-ação, ou seja, da capacidade teórica de toda a comunidade educativa e suas diferentes práticas sociais. Marques (1990, p. 80) realça enfaticamente essa necessidade hermenêutico-dialética ao afirmar: “À medida que se expandem e se estruturam mais cerradamente os sistemas de educação, mais se aprofunda o abismo aberto entre a avalanche das práticas e o descontrolo das teorias, mais sentida se faz a necessidade de um fio condutor das articulações entre as práticas educativas e as teorias que as sustentam”.

A questão que merece enfoque reflexivo e crítico é: Está havendo igual mobilização para com as preocupações conceituais e para com um estatuto pedagógico do curso ou o núcleo temático de discussão se perde no turbilhão das preocupações operacionais? Até que ponto as referências que orientam a Pedagogia servem também para referência na interlocução com outras áreas de saberes dentro da Universidade e mesmo com outras instâncias educacionais do sistema de ensino? Será que a Pedagogia é portadora do discurso mais pertinente em termos de educação ou iguala-se a outros cursos que não conseguem construir uma identidade pedagógica? Enfim, pergunta-se: Com qual racionalidade a pedagogia está atendendo e/ou pretende atender a essas múltiplas expectativas de cunho instrumentalista, redentorista e até mesmo messiânico com que administradores e órgãos oficiais encaram a educação escolar?

7.3 A racionalidade implícita nos textos das propostas político-pedagógicas dos Cursos de Pedagogia

As idéias e ideais iluministas, concretizados pela filosofia do sujeito e pelo paradigma da consciência permeiam de forma clara e permanente os conceitos e princípios pedagógicos presentes nos Projetos Político-Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia. A retórica da utopia

Iluminista, inspirada no mito de Prometeu construiu, no plano das individualidades, o sonho da realização da maioria do homem; da plenitude cada vez mais perfeita de um certo tipo de homem ideal, livre, autônomo, moralmente correto, consciente dos seus atos e responsável pelas suas ações. O pensamento do tipo estratégico, técnico-instrumental, computante e objetivante promete libertar o homem das irracionalidades dos mitos, superstições e axiomas da religião. Esse perfil iluminista de homem, que está apto a conviver de forma integrada em uma sociedade harmoniosa encontra-se embutido nos ideais da pedagogia ainda hoje, pois, acredita-se na história como uma entidade unitária, não dialógica, que caminha, linear e inexoravelmente para a perfeição; que realiza e presentifica um plano racional de condução do homem à emancipação pela educação.

No plano econômico e social a modernidade alimentou uma concepção de história como processo permanente, linear e progressivo de aperfeiçoamento e de emancipação. Pelo domínio científico das leis da natureza prometia a tranquilidade da abundância, a fuga da escassez, a independência das necessidades e das arbitrariedades, dos desequilíbrios e calamidades naturais. O desenvolvimento de formas racionais de organização da sociedade e dos aparatos do Estado garantia a libertação do uso arbitrário do poder, das fontes geradoras de desigualdades e das formas opressoras do autoritarismo.

Portanto, os ideais de maioria e de emancipação do homem moderno portadores de promessas e possibilidades infinitas sustentam-se nesse grande pilar: numa subjetividade racional metafísica traduzida em racionalidade cognitivo-instrumental. A racionalidade cognitivo-instrumental promove o desenvolvimento científico-tecnológico a serviço de sempre novas forças produtivas capazes de garantir a sobrevivência dos indivíduos no mundo da concorrência das leis universais do mercado. Esse modelo de razão, solidificado pela reviravolta antropológica e subjetivante da modernidade, tem sua marcha cada vez mais vociferante e se implanta com toda força nos tempos contemporâneos como bem explica Morin:

O mundo prossegue uma marcha cega cada vez mais acelerada. A nave espacial Terra é impulsionada por quatro motores conectados uns nos outros: a ciência, a técnica, a indústria e a economia capitalista. Esses quatro motores estão cada vez mais estreitamente associados. A ciência tornou-se cada vez mais central na sociedade, onipresente nas empresas e no Estado. Estreitamente associada à técnica, gera poderes gigantescos que escapam ao controle dos cientistas. Hoje, o desenvolvimento das ciências desenvolve as técnicas que desenvolvem as ciências,

por isso se fala com precisão de tecnociência; o conhecimento do átomo engendrou as técnicas da bomba atômica e da energia nuclear. O conhecimento dos genes gerou toda uma indústria que já os manipula. Ciência e técnica estão associadas; técnica, indústria e lucro também. É esse quadrimotor que move o nosso planeta fora do eixo. (MORIN, 2002, p. 240).

Em tempos mais recentes, em decorrência desse contexto, a forma de razão que se cristalizou está em suspeição. A desconfiança nas possibilidades de uma razão em sua forma atual é justificada pelos retrocessos e barbáries que vem provocando. A razão iluminista na sua manifestação de um racionalismo tecnocientífico está definhando o homem: os homens se tornam menos humanos à medida que aumenta seu autopoder. Há um desencanto com a razão estratégico-instrumental que já perdura por alguns séculos e que parece convencer a humanidade para não questionar os rumos e o sentido dessa razão. Dinheiro e poder é o binômio apontado por Habermas em suas principais obras, que move os interesses do Mundo do Sistema e que invade e coloniza o Mundo da Vida³². Pois, essa racionalização que comanda o Mundo do Sistema e que é movida pelo dinheiro e poder, pela tecnociência, pelo lucro e eficiência extrapola para as demais esferas e invade também o campo pedagógico. É necessário, portanto, segundo Habermas, descolonizar o Mundo da Vida invadido pela razão instrumental e estratégica, recolocando-o outra vez sob a condução da razão comunicativa.

A ênfase no êxito e no produto final a serem alcançados, a preocupação em atender as competências demandadas pelo mercado, enfim, a consecução de fins teleológicos estabelecidos como guia para o processo pedagógico e educativo reforçam e valorizam as posições de uma pedagogia sistêmica, instrumental, funcionalista, técnica, estratégica em detrimento de outras dimensões importantes como a dimensão hermenêutico-dialética e a dialógico-reflexiva que se abastecem nas categorias da compreensão e do entendimento, respectivamente.

³² O Mundo da Vida para Habermas (1988b, p. 169 e ss) é um complexo não temático, pré-reflexivo, simbolicamente estruturado. Caracteriza-se por uma visão holística, com sentido totalizante e força totalizadora. Envolve componentes da cultura, da estrutura da personalidade e da sociedade. Como campo ou um horizonte onde as pessoas se movem no cotidiano, portanto, intersubjetivo é constituído de experiências comuns e centrado na prática comunicativa. O Mundo do Sistema se compõe de estruturas da sociedade que visam a sua reprodução material e institucional como a Economia e o Estado e que são dominadas por mecanismos que operam via dinheiro e poder.

7.4 As propostas político-pedagógicas e a racionalidade específica dos Cursos de Pedagogia das Instituições: a diversidade das diferentes propostas

Inicialmente é necessário registrar que os Projetos dos Cursos de Pedagogia pesquisados não foram elaborados com a preocupação de colocar em evidência uma opção paradigmática com vistas a algum tipo de pesquisa. Certamente, se houvesse tal intenção as Coordenações dos Cursos teriam formatado uma proposta para tal fim. No entanto, a nosso ver, isso não dispensa e não absolve os cursos de pedagogia da necessidade da elaboração de uma proposta mais densa e substancial que identifique e caracterize a racionalidade que os inspira e orienta.

Os paradigmas revelam uma chave de compreensão e de leitura da realidade não sendo, necessariamente, excludentes e sim intercomplementares em que, em diferentes épocas da história, afloram e desaparecem, alumiam como meteoritos e se apagam como uma estrela cadente o conjunto das ações praticadas pelos homens.

Como já explicitamos anteriormente, nossa pretensão com esta pesquisa empírica é identificar e interpretar dois padrões de racionalidade – o paradigma da subjetividade moderna e o paradigma da razão comunicativa – e, por conseguinte, os demais padrões que afloram nas propostas dos Cursos de Pedagogia das Universidades, embora apontados, não serão alvo de maiores considerações.

7.4.1 UNIJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

Na UNIJUÍ, as publicações do Professor Mário Osório Marques³³ constituem-se em fontes referenciais para a Universidade Regional do Noroeste do Estado e, de forma específica, para o Curso de Pedagogia. As obras demarcam o início da discussão sobre paradigmas filosóficos e educacionais, com ênfase nas contribuições da modernidade e avançam até a contemporaneidade. Os estudos de Marques apontam para alternativas pedagógicas com base numa racionalidade mais ampla e plural cujos suportes localizam-se na

³³ As principais obras do autor sobre Pedagogia encontram-se relacionadas nas Referências Bibliográficas.

teoria da razão comunicativa e nas idéias de um paradigma da complexidade, já no final da década de 1980.

As obras lidas e interpretadas, paulatinamente, passaram a permear e a atravessar os projetos dos Cursos de Licenciatura da Universidade alcançando maior densidade e operacionalidade no Curso de Pedagogia. Marques, primeiramente, busca inspiração nos pressupostos das idéias de Habermas validando a teoria reconstrutiva da evolução e da integração social da razão comunicativa em novos horizontes para a pedagogia e para a educação. A razão comunicativa se exerce na e pela pluralidade das múltiplas vozes, fundamentando uma pedagogia da razão plural; na educação e, mais especificamente, no processo de ensinar e aprender a razão comunicativa pode ser expressa sob a forma de paradigma da interlocução de saberes (MARQUES, 1997b, p. 60 e 68).

Porém, em Marques, numa inspiração e movimento quase simultâneo e simbiótico, a teoria da razão comunicativa imbrica-se com a teoria da complexidade, numa verdadeira fusão de idéias e não um simples somatório das mesmas, constituindo uma construção mais complexa em novos patamares, sem distinguir qual comanda qual. Os dois paradigmas se complementam, se fusionam, se integram num elo recorrente e intercomplementar. Da diversidade brota uma nova unidade. Esse vislumbre permite a Marques (1990, p. 83) escrever, já no final da década de 1990, a seguinte manifestação: “Impõe-se, isto sim, em boa hora, a afirmação de um novo paradigma: o paradigma da complexidade em que se substitui o circuito da redução pelos vastos círculos da comunicação”. E, em uma de suas obras mais recentes Marques explicita de forma ainda mais clara esta sua convicção conceitual:

Somente a prática da mesma linguagem em distintas situações permite um consenso mais efetivo ou o entendimento por todos compartilhado, sobre o sistema de relações conceituais com que operam. As aprendizagens assim se encadeiam *segundo o paradigma da complexidade e da razão intersubjetiva das muitas vozes*. Não se escalonam em linearidade mecânica, mas se exigem em reciprocidades e se constroem na espiral de suas recorrências e em ritmos de interiorização e de incidências no sentido das concretizações multideterminadas. (MARQUES, 2002, p. 141-142; grifo nosso).

Para Marques, o novo paradigma supera a divisão dos saberes provocada pela epistemologia moderna e permite a necessária intercomplementaridade do conhecimento. O saber intercomplementar é fruto de uma visão complexa que se exerce e requer uma racionalidade plural e intersubjetiva. A aprendizagem de saberes novos e o próprio

desenvolvimento da pesquisa, segundo Marques (1996a, p. 119) estruturam-se “[...] com base na linguagem ancorada no mundo da vida”. Tais saberes novos resultam da interlocução dos saberes prévios, construídos com anterioridade e são constituídos por um processo de conversação e argumentação na perspectiva do diálogo entre os interlocutores. A educação escolar para Marques está centrada no processo de construção de conhecimento e deve ancorar-se no Paradigma da Interlocução dos Saberes ou da Ação Comunicativa, da Intersubjetividade da razão em suas muitas vozes: “Interlocução de saberes significa que a educação se cumpre num diálogo de saberes, não em simples troca de informações, nem em mero assentimento acrítico a proposições alheias, mas na busca do entendimento compartilhado entre todos os que participam da mesma comunidade de vida, de trabalho, de uma comunidade discursiva de argumentação” (MARQUES, 2002, p. 118).

Portanto, segundo Marques (1990), a tríplice dimensão da Pedagogia: a *hermenêutica*, a *crítico-reflexiva* (dialética, comunicativo-emancipatória) e a *estratégico-instrumental* (praxeológica) para lograr o êxito esperado necessita estar ancorada nos pressupostos do Paradigma da Interlocução dos Saberes que inclui numa síntese recursiva nova e superior tanto o Paradigma da Teoria da Complexidade como o Paradigma da Razão Comunicativa. Assim, os saberes gerados de forma diferenciada e oriundos das diversas regionalidades da ciência, se relacionam e se intercomplementam pela ação e razão comunicativa a partir de abordagem transdisciplinar e, ao mesmo tempo, unitária do fenômeno educativo.

Outros integrantes do corpo docente do Curso de Pedagogia da UNIJUÍ, ao longo dos últimos anos, também corroboram com o modo de pensar de Marques na tentativa de construir um Paradigma da Interlocução dos Saberes, mesmo que em alguns momentos a ênfase maior seja atribuída à racionalidade complexa e, em outros, à razão comunicativa. Boufleuer encontra no pensar e no agir comunicativos as bases para uma pedagogia da emancipação humana. A pedagogia, segundo ele, “[...] para obter um bom êxito no cumprimento de suas metas gerais de transmitir tradições culturais, de renovar solidariedades e de socializar as novas gerações, necessita ser concebida por seus agentes como uma ação comunicativa” (BOUFLEUER, 1997, p. 69).

Essas concepções atravessam a proposta político-pedagógica do Curso de Pedagogia da UNIJUÍ. Transcrevo algumas das principais evidências. No PROJETO DE ALTERAÇÃO

DO ATUAL CURSO DE PEDAGOGIA, no item 2.2 *CONCEPÇÃO* (1997, p. 9) a evidência da racionalidade comunicativa está muito explícita: “Entende-se que há necessidade de ampliar as formas mediadoras de formação, fazendo-se uma pedagogia comunicativa, interativa, enfatizando a perspectiva histórica e concebendo educação e cultura de forma articulada com o organismo social”. Logo a seguir, quando o Documento explicita as *CONDIÇÕES DE FUNCIONAMENTO DO CURSO E OPERACIONALIZAÇÃO* (1997, p. 27) a ênfase nos pressupostos habermasianos dando ênfase na racionalidade construída de forma processual está ainda mais acentuada:

Quanto ao funcionamento, o ensino será estruturado sob forma presencial e não presencial, este último usado na perspectiva metodológica. Na forma presencial privilegiar-se-á a interação professor e acadêmicos e destes entre si. Nestes momentos presenciais acontecerão discussões geradas pelos eixos temáticos, sua problematização, elaboração de projetos, orientação de estudos e aulas expositivas e dialogais, *na perspectiva da linguagem enquanto processo discursivo que gera intercâmbios, trocas, argumentação e construção de conhecimento.*(grifo nosso)

E, de forma complementar, o PROJETO DE REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DA HABILITAÇÃO PEDAGOGO DA ESCOLA (1998, p. 2) ressalta a importância de novas práticas que consigam romper com as disciplinas estanques, partindo “do princípio do diálogo entre as áreas do conhecimento, educadores e educandos”³⁴.

Os três PROJETOS de alteração/reestruturação do Curso de Pedagogia (1997, 1998 e 2001) evidenciam a perspectiva e a intencionalidade concreta, embora com variações, de concepção, organização e condução do curso sob a inspiração do paradigma da interlocução dos saberes que inclui os pressupostos da teoria da razão comunicativa, bem como, os pressupostos da teoria da complexidade. Além dos aspectos já anteriormente apontados em, no mínimo, outras duas situações as racionalidades são confirmadas: na listagem da Bibliografia dos Programas de Ensino dos professores e na Organização Curricular da proposta do Curso de Pedagogia.

No rol das fontes bibliográficas indicadas nos Programas dos Componentes Curriculares encontram-se muitas obras de autores, de comentadores e/ou intérpretes que abordam a teoria da complexidade, bem como, a razão comunicativa.

³⁴ A interdisciplinaridade será analisada no item 7.5.3 **A interdisciplinaridade como princípio metodológico.**

Para consolidar as mudanças conceituais consideradas relevantes foi promovida uma reestruturação da organização curricular do Curso acrescentando ou suprimindo componentes curriculares, ampliando ou diminuindo a carga horária de alguns componentes e imprimindo uma nova dinâmica à organização, ao funcionamento e à condução do curso. No entanto, buscou-se uma nova forma de organização mais integrada e integradora do curso. Ao invés de disciplinas estanques com ementas específicas a organização curricular estruturou-se em torno de uma linha unitária e progressiva simbolizada no trinômio conhecimento, sociedade e educação e tendo um eixo temático comum para cada semestre. Desta forma, o semestre é planejado em uma ementa ampliada de modo que as disciplinas transformam-se em componentes curriculares com ênfase específica, mas que leva em conta o eixo temático comum.

As linhas unitárias e os eixos temáticos visam consolidar a tríplice dimensão da pedagogia; aglutinam e articulam as atividades de ensino, pesquisa e extensão e foram atualizados de modo a possibilitar a interdisciplinaridade (1997, p. 10) e contemplar a intercomplementaridade dos saberes compreendidos sob a lógica da complexidade e da razão comunicativa. Assim, de acordo com o PROJETO DE REESTRUTURAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA da UNIJUÍ (2000, p. 26-27) três núcleos formam a estrutura curricular: a) Núcleo de Estudos Básicos; b) Núcleo de Estudos Pedagógicos e c) Núcleo de Estudos Profissionalizantes. Já a dinâmica curricular é constituída por Eixos Temáticos e Ementas comuns para cada semestre e Ênfase para os componentes curriculares:

EIXOS TEMÁTICOS E EMENTAS		
PROJETO DE 1997	PROJETO DE 2001	SEMESTRE
Interlocução de Saberes	Prática Educativa. (Ementa: Prática educativa como vivência reflexiva e referência para a significação e construção de novos sentidos e significados através do diálogo entre diferentes saberes).	1º
Historicidade da Educação	Idem. (Ementa: A gênese dos saberes e das práticas sociais e culturais historicamente situadas).	2º
Conhecimento	Idem. (Ementa: O conhecimento em suas	3º

	dimensões de complementaridade e transversalidade e sua relevância nas práticas sociais).	
Conhecimento e Linguagem	Idem. (Ementa: A linguagem na constituição dos sujeitos e seus mundos).	4º
Escola e Cultura	Idem. (Ementa: Escola – lugar de culturas e aprendizagens na constituição da identidade individual e social).	5º
Aprendizagem e Currículo	Idem. (Ementa: A dinâmica curricular no processo das aprendizagens).	6º
Ensino e Aprendizagem	Aprendizagem. (Ementa: Os modos intersubjetivos das aprendizagens).	7º
Sistematização	Idem. (Ementa: O processo da simultaneidade entre as práticas sociais e educativas e a organicidade das competências pretendidas).	8º

No entanto, há conceitos, intencionalidades e afirmações que acentuam a justificação da educação sob a inspiração dos princípios da modernidade, sobretudo da dialética e do ideário kantiano, como se pode observar em duas afirmações do PROJETO DE REESTRUTURAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA da UNIJUÍ. Na primeira (2001, p. 9): **“Este é o desafio: colocar a produção da pesquisa na Pedagogia a serviço da reflexão/formação do professor**, pois entende-se que as transformações das práticas docentes só se efetivam a medida que o professor amplia sua consciência sobre sua prática e esta, a consciência, se alargará na reflexão que o professor realiza na ação – ‘reflexão sobre a reflexão na ação’” (grifo no original). E, na segunda (2001, p. 11): “Tal organização justifica-se pela necessidade de a Pedagogia eleger a formação cultural como prioridade, para que o pedagogo seja capaz de refletir analiticamente sobre a sua prática, com nível de excelência, e também percebê-la como fundamental no contexto da sociedade, interferindo conscientemente nesta”. E, nesse enfoque destaca como finalidade do Curso “[...] a formação de profissionais dialógicos e reflexivos”.

Na transcrição abaixo, a expressão *dialogia reflexiva* poderia ser explicitada, pois oferece diferentes interpretações: “O curso de Pedagogia da UNIJUÍ aposta na formação do

educador com base na pesquisa e na dialogia reflexiva no cotidiano educativo e de sala de aula” (PROJETO DE REESTRUTURAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA, 2001, p. 32).

7.4.2 UPF – Universidade de Passo Fundo

Após justificar a necessidade de alterações na proposta curricular o PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (2002, p. 31-32) do Curso de Pedagogia da UPF esclarece que: “O estudo de uma nova proposta curricular referenda a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) e os documentos posteriores emitidos pelo Ministério da Educação que orientam as propostas pedagógicas para a formação do professor, propondo a reformulação curricular dos cursos”.

Na parte denominada *RESUMO*, a PROPOSTA DE ALTERAÇÃO CURRICULAR (2001, p. 22) explicita os propósitos da nova proposta: “O novo currículo aprimora a proposta do Curso de Pedagogia, através de um processo de reflexão, de crítica sobre a formação docente e sobre as práticas pedagógicas. Busca, ainda, orientar a formação do profissional da educação, sugerindo uma metodologia dialética-interdisciplinar”.

Um indicativo do ponto de partida da racionalidade proposta pode ser percebido no seguinte parágrafo do PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (2002, p. 32): “A proposta curricular perpassa pela tessitura política que compreende o papel do educador frente aos desafios da sociedade. Assim, o processo de aprendizagem centra-se nas dimensões sócio-culturais, psicológicas, biológicas, filosóficas e didático-pedagógicas, via análise de teorias críticas e pós-críticas”.

A relação teoria-prática, a atitude interdisciplinar, o processo de pesquisa, os princípios que perpassam o Curso, enfim a proposta curricular buscam inspiração nas teorias críticas e pós-críticas da educação para o processo de aprendizagem, “[...] sugerindo uma metodologia dialético-interdisciplinar. A dialética permite a apreensão do objeto de conhecimento em seu movimento próprio e na sua transformação, enquanto que a interdisciplinaridade suscita o problema das relações entre unidade e multiplicidade, tendo presente que o Ser é uno e múltiplo ao mesmo tempo” (IDEM, 2001, p. 22).

Dentre os pressupostos que orientam e permeiam a racionalidade do PROJETO pode-se denotar a forte influência da dialética presentificada na visão político-pedagógica de Paulo

Freire. Esta percepção decorre da interpretação de expressões do PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO como esta: “A proposta curricular perpassa pela tessitura política que compreende o papel do educador frente aos desafios da sociedade” (UPF, 2002, p. 35).

Porém, é no item *Perfil esperado do futuro profissional*, que aflora mais claramente a influência freireana (2002, p. 36-37):

O Curso de Pedagogia ancorado em um processo dialético de formação docente, pretende um educador comprometido social e historicamente com um projeto educativo, ético, científico, democrático e solidário.

[...] A contextualização é um princípio político-pedagógico que inscreve o ato da docência permitindo aos sujeitos estabelecerem relações singulares e globais suscitando uma prática escolar interdisciplinar. De modo a problematização constitui um dos eixos do ato de ensinar e de aprender contribuindo para a concretização da relação entre teoria e prática.

Nesse sentido, o pedagogo necessita ser um articulador da realidade social com o ato pedagógico, contribuindo para a formação de um cidadão consciente das condições contextuais da sociedade em que vive, nela intervindo, provocando, desse modo, processos de transformação.

[...] No processo de formação e atuação do educador, o diálogo constitui-se em instrumento que possibilita os envolvidos serem sujeitos da construção do seu conhecimento e da sua emancipação-humanização.

Interpretar Freire à luz dos padrões de racionalidade que apresentamos é, sem dúvida, uma tarefa muito complexa. Dependendo do ângulo que se analisa a obra freireana e, sobretudo, das mudanças paradigmáticas que ele professa em diferentes períodos de sua produção intelectual pode-se perceber em Freire tendências pró e anti-iluministas. Sobre o assunto, como ponto de apoio, parto das considerações de dois autores: Alves (2002) e Zitkoski (2000).

Alves (2002, p. 82) denuncia a Pedagogia atual por ainda estar centrada e fundamentada na filosofia da consciência quando deveria preocupar-se com uma filosofia do corpo e ter como objetivo “[...] aumentar as possibilidades de prazer e alegria. O destino da razão é servo do prazer e da alegria. Creio na função educativa e intelectual do prazer”. Para Alves, Paulo Freire não teria conseguido desvencilhar-se das luzes iluministas, pois coloca o diálogo a serviço da conscientização. “Nossa pedagogia se baseia na consciência. A consciência é a sua morada. Meu querido amigo Paulo Freire batizou a palavra conscientização. O Paulo, embora fosse criticado como romântico, era, como filósofo da educação, um homem do Iluminismo. Acreditava que o ser mora na consciência: essa é a razão por que é preciso conscientizar-se” (ALVES, 2002, p. 75).

Zitkoski (2000), em obra publicada recentemente, defende a tese da complementaridade entre o que ele denomina de Razão Dialógica de Paulo Freire e Razão Comunicativa de J. Habermas, sobretudo, no que diz respeito à compreensão fenomenológica de Mundo da Vida. Segundo Zitkoski (2000, p. 372), tanto a razão dialógica como a razão comunicativa se inspira no paradigma da intersubjetividade que como tal “[...] não representa a total negação da subjetividade moderna, mas parte dela com o propósito de desmistificá-la através de relações dialógicas entre sujeitos descentralizados via processos coletivos da permanente interação social”. No entanto, segundo o autor (2000, p. 373), se em algumas questões eles se aproximam em outras se diferenciam o “[...] que nos impõe a necessidade de debater para buscar correções mútuas, mas sem alimentar a pretensão de anular por completo as diferenças”.

Na prática, razão dialógica e razão comunicativa se complementam se partirmos das exigências intersubjetivas necessárias a toda e qualquer construção de sentidos humanamente válidos nos processos históricos da vida em sociedade. Ou seja, a nova racionalidade, que emerge a partir do diálogo e/ou comunicação efetivada no cotidiano das comunidades humanas, coloca em evidência o novo paradigma que, em suas diferentes versões até hoje sistematizadas, se fundamenta a partir das relações horizontais e/ou simétricas entre os diferentes sujeitos. (ZITKOSKI, 2000, p. 372).

Tendo em vista as diferentes interpretações que as concepções podem sugerir cabe à comunidade docente e acadêmica melhor explicitar o sentido que atribuí a essas tendências que, embora aparentemente antagônicas, podem ser complementares. Ao adotar o enfoque fenomenológico, que trata dos fenômenos como eles aparecem para a consciência, Freire – e nós com ele - pode estar caindo na armadilha da filosofia moderna que separa sujeito e objeto, ontológico e ôntico, ou seja, que coloca a existência da consciência como algo anterior ao objeto, sendo que o objeto pensado é sempre uma interpretação e representação da consciência; mas pode, igualmente, estar superando essa dicotomia – como realmente ele parece fazer utilizando-se de princípios dialéticos – não separando os fenômenos do trabalho aos da consciência, a reflexão da ação, através do diálogo conscientizador, problematizador, intersubjetivo.

Entretanto, permanece a dúvida que parece ter partido com Freire, sobre um posicionamento mais claro quanto ao seu pensamento, já que o encontro com Habermas, embora previsto, nunca ocorreu. O cuidado no emprego da palavra conscientização talvez

teria esse alerta. Freire, certamente não concorda com o cogito cartesiano da subjetividade moderna que conduz a atitudes solipsistas, mas, por outro lado, parece não ter conseguido passar a idéia das possibilidades de um paradigma centrado na intersubjetividade, já que seu propósito maior é a inserção dos sujeitos pela imersão das consciências e não tanto a busca do entendimento entre os sujeitos com capacidade comunicativa. Scocuglia faz a seguinte interpretação das diferentes fases de Freire:

A educação e a pedagogia não deixaram de realizar-se via diálogo, não deixaram de priorizar o ato de conhecimento, a busca da consciência crítica. Mas, *o que antes era predominantemente psico-pedagógico, passou a ser prioritariamente político-pedagógico*, sem anular as preocupações psico-sociais que embasam suas propostas desde seus primeiros escritos, de base escolanovista (principalmente relativa às idéias de Dewey/Anísio Teixeira). (SCOCUGLIA, 1997, p. 101; grifo do autor).

Freire é, sem dúvida, um educador-pedagogo com idéias originais, mas muitos alicerces que servem de fundamentação para a sua principal obra, *Pedagogia do Oprimido* (1987) podem ser encontrados nos pressupostos filosóficos marxistas, do materialismo histórico e dialético. Além do marxismo, a postura filosófico-educacional de Freire resulta da influência da fenomenologia husserliana e do existencialismo cristão. Dessas correntes filosóficas, Freire extrai a sua concepção de mundo, de homem e de sociedade, adaptado-a à realidade brasileira e da América Latina. A condição de oprimido, enquanto indivíduo ou enquanto classe decorre dos condicionamentos das relações sociais e materiais do modo capitalista de produção. A situação de opressão em que os homens se encontram é resultante de um processo historicamente construído, sendo que o homem, por sua práxis, é o único ser dentre os demais com capacidade de intervenção histórica podendo dar novos rumos à mesma.

A luta pela autolibertação e pela libertação da classe oprimida tem início na leitura do mundo e na emersão da consciência e os oprimidos conseguem se libertar da opressão pela ação engajada, fruto de uma consciência da opressão. A emersão da consciência é a condição primeira e causa maior para a construção de uma sociedade sem classes, sem exploração entre opressores e oprimidos e, portanto, assentada em princípios de uma real democracia.

Freire postula uma concepção educacional dialógico-problematizadora-emancipadora. Concebe a educação como prática da liberdade e, ao desvelar ou escamotear as contradições que atravessam as relações materiais e sociais de produção, a educação se torna sempre uma

ação política, não neutra. Escreve Freire (1980b, p. 25): “Ao ouvir pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade”. A conscientização permite clarear os mecanismos de opressão, bem como, os caminhos da libertação. Por isso, há um vínculo estreito entre educação, política-poder e utopia.

A pedagogia freireana se expressa, fundamentalmente, num processo de conscientização e, por isso, tem como grande tarefa, a promoção da conscientização do educando. Ao educando oprimido, através da ação-reflexão-nova ação abre-se a possibilidade de realizar uma leitura consciente e crítica da realidade, ou seja, da sua condição de oprimido. Enquanto razão consciente em condições de desmistificar a sua condição existencial de oprimido, como sujeito em si, pode tomar consciência e tornar-se um sujeito para si reconhecendo-se como membro de uma classe social. De posse dessa consciência individual compartilhada com uma consciência coletiva está apto a lutar pela sua libertação e pela libertação do coletivo engajando-se em movimentos de luta e de transformação social. E esta tomada de consciência, de sujeito em si e de sujeito para si, no plano individual e coletivo, permite ao homem buscar sua libertação e tomar nas mãos os rumos da sua própria história e da história da humanidade.

Demonstrando cautela em relação ao emprego das palavras pelo sentido conotativo que, às vezes, elas assumem em determinados contextos, Paulo Freire sempre ressaltou a importância do papel crítico, reflexivo, dialógico, conscientizador e emancipador do ato educativo. Como fenomenólogo, a consciência assume uma certa primazia e supremacia em relação às demais categorias. Em sua última obra³⁵, *Pedagogia da Indignação* (2000, p. 39) Freire ratifica a centralidade da função da consciência em sua obra: “Gosto de ser gente, pelo contrário, porque mudar o mundo é tão difícil quanto possível. É a relação entre a dificuldade e a possibilidade de mudar o mundo que coloca a questão da importância do papel da consciência na história, a questão da decisão, da opção, a questão da ética e da educação e de seus limites”.

³⁵ Obra publicada por Ana Maria Araújo Freire que contém os últimos escritos de Paulo Freire em forma de Cartas Pedagógicas.

Mas, segundo Freire, o resultado do processo de conscientização não pode permanecer no e para o sujeito que o produz. A conscientização é portadora de utopia, por isso, é necessário comunicar o inteligido a outros sujeitos.

O que quero dizer é que, como ser humano, não devo nem posso abdicar da possibilidade que veio sendo construída, social e historicamente, em nossa experiência existencial de, intervindo no mundo, inteli-lo e, em conseqüência, comunicar o inteligido. A inteligência do mundo, tão apreendida quanto produzida e a comunicabilidade do inteligido são tarefas do sujeito, em cujo processo ele precisa e deve tornar-se cada vez mais crítico. (FREIRE, 2000, p. 31).

Da forma como tem sido apresentada na racionalidade dialógica de Freire a linguagem assume uma função cognitiva³⁶ de mediação, utilizada para fins de comunicar algo ou para efetuar o diálogo com o outro com fins de *conscientização* como possibilidade primeira para a práxis transformadora da realidade. Por essa razão Freire atribui grande importância à função do educador, do líder ou articulador de grupos. O exercício do diálogo freireano inspira-se em princípios socráticos³⁷, cujos propósitos são a construção de conhecimentos pelo livre exercício da consciência. Freire precisa da linguagem como algo adicional para viabilizar o diálogo. O suporte e o eixo-central de Freire para ser/existir no mundo e para pensar/pronunciar o mundo é, sem dúvida, a consciência e, subsidiariamente, a linguagem.

Já para Habermas, a razão comunicativa é processual com enfoque performativo do entendimento intersubjetivo. A linguagem é constitutiva do sujeito e, no seu uso performativo, busca sempre o entendimento com outros sujeitos. O *telos* da teoria da razão comunicativa é o *entendimento* entre sujeitos sobre algo. A centralidade da função da linguagem na teoria habermasiana é destacada por Siebeneichler (1989, p 88) ao afirmar que “a competência específica da espécie humana de poder falar uma linguagem constitui a condição necessária e suficiente para que os homens cheguem à maioridade, à racionalidade”. Para Habermas, portanto, o homem é um ser de e pela linguagem:

³⁶ Siebeneichler (1989, p. 91), com base em Habermas explicita o uso cognitivo e comunicativo da linguagem. “Cognitivo é o uso que serve para produzir entre os falantes e ouvintes um entendimento sobre objetos ou estados-de-coisas. A comunicação é aqui apenas um meio para um determinado fim. Comunicativo é o uso da linguagem quando o entendimento sobre objetos e estados de coisas serve para a produção do nexo intersubjetivo. A comunicação constitui então o alvo. Os conteúdos proposicionais simples meio”.

³⁷ Esta referência encontra respaldo no prefácio ‘Educação e política’ escrito por WEFFORT, Francisco C., in: Educação como prática da liberdade (FREIRE, 1980a, p. 7): “No método de ensino seria possível, por exemplo, encontrar algo de maiêutica socrática, pois como em Sócrates a conquista do saber se realiza através do exercício livre das consciências”.

Por outro lado, as evidências da etologia mais recente, em particular os experimentos com a aquisição da linguagem pelos chimpanzés, induzida artificialmente, ensinam que não é o emprego de proposições *per se*, mas o *uso comunicativo* de uma linguagem estruturada em proposições que é peculiar a nossa forma de vida sociocultural e constitui o estágio da reprodução genuinamente social da vida. (HABERMAS, 2000, p. 433-434; grifo do autor).

Portanto, o que pode estar diferenciando Freire e Habermas nessa dimensão? Em Freire parece haver uma hipervalorização do eu-sujeito-de-consciência pela função central que a categoria consciência ocupa na constituição do sujeito. Nas palavras de Freire (1997, p. 55): “Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente”. A gênese do sujeito se dá pela emersão da consciência. Na consciência o sujeito (ego) se afirma como tal, sendo que o outro (alter), pelo diálogo, pode participar de forma direta ou indireta nesse processo.

Para Habermas, no entanto, o sujeito só se constitui na intersubjetividade, ou seja, é a intersubjetividade que produz o sujeito. A relação intersubjetiva é a produtora do sujeito. E a ação comunicativa, mediada pela linguagem, visa a construção de entendimentos intersubjetivos. Eu (ego) e outro (alter) nos constituímos mutuamente pelo uso da linguagem. A essencialidade da linguagem está na afirmação da intersubjetividade. O eu se auto-afirma no outro que se afirma no eu.

7.4.3 UNISC - Universidade de Santa Cruz do Sul

No PROJETO DO CURSO DE PEDAGOGIA da UNISC (2001, p. 57) percebe-se um elo de ligação muito estreito entre aquilo que está proposto no PROJETO e o que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (2001) e a Proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (MEC, 1999). Destaca-se a forte ênfase na formação do professor reflexivo com vistas “à formação na perspectiva reflexiva da prática docente”.

Esta meta está claramente explicitada no PROJETO DO CURSO DE PEDAGOGIA (2001, p. 47):

Nessa perspectiva, a reestruturação do curso de Pedagogia pretende desenvolver e incentivar a formação de professores reflexivos, pela articulação de trabalhos teórico-práticos desde o início da formação com o objetivo de oportunizar a análise e reflexão do sistema educacional, potencializando a identificação e a contextualização de rotinas e códigos que subjazem à prática pedagógica em todas as suas dimensões.

No item *3.1 Concepção de Curso* do PROJETO DO CURSO DE PEDAGOGIA (2001, p. 47) essa sintonia fica evidente: “As novas tendências investigativas sobre a formação de professores valorizam o que denominam ‘o professor reflexivo’, ou seja, um intelectual em processo contínuo de formação – inicial e continuada; formação que transcende a visão utilitária da prática educativa, de caráter consciente e intencional”. A seguir (idem, p. 47) há uma explicitação sobre o significado de professor reflexivo: “A formação de professores reflexivos compreende um sujeito capaz de pensamento autônomo e qualificado para uma auto-formação continuada. Um professor autônomo, por sua vez, pensa por si mesmo porque é capaz, ele próprio, de construir seu conhecimento”.

Em outras passagens do PROJETO DE REFORMULAÇÃO CURRICULAR também se pode evidenciar a intenção expressa nas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação [...] “priorizando a formação de docentes pesquisadores e reflexivos para os primeiros anos da escola básica” (2001, p. 56) sendo que, afirma o Documento (2001, p. 62): “A postura reflexiva que se pretende formar no educador somente tornar-se-á possível, se ele vivenciar situações de investigação e interpretação do cotidiano”.

A prática da pesquisa pedagógica sobre a profissão docente é vista como um meio e um fator que devem contribuir para a formação do professor reflexivo. Essa intenção está recorrentemente expressa no PROJETO do Curso (2001, p. 48): “A prática de pesquisa pedagógica é fator importante na construção do professor reflexivo que constrói a profissionalidade na pesquisa sistemática e que, por sua vez, constitui o fundamento da construção teórica. Por outro lado, a prática investigativa é um dos alicerces da reflexão como processo histórico de produção e disseminação do conhecimento”.

O núcleo de muitas das afirmações acima transcritas do PROJETO contempla categorias já consideradas como superadoras da filosofia do sujeito, como, por exemplo, a unidade teoria-prática, a interdisciplinaridade e outras. Outras, no entanto, ainda evidenciam o

elo com os ideais propostos pela filosofia e pedagogia da modernidade, ou seja, com o fundamentalismo da filosofia da consciência: a formação de um sujeito auto-referencial, autônomo e livre, capaz de pensar de forma criativa e crítica.

Para os iluministas, os homens como seres dotados de razão devem valer-se da sua capacidade própria de entendimento, preferentemente, sem a tutela do outro. O ‘ousa saber’ do iluminismo como condição para a emancipação individual é frontalmente diferente do ‘entendimento intersubjetivo’ pressuposto pela razão comunicativa. Na concepção iluminista, o conhecimento ocorre através de um ato puro da razão reflexiva, que procura estabelecer uma correspondência entre o pensar e o objeto representado. Na prática pedagógica isso ocorre quanto professores e alunos debruçam-se sobre a prática, sistematizando-a, repensando-a e reconstruindo-a através de novos exercícios reflexivos e, confiando, plenamente no poder reflexivo da razão.

De acordo com Prestes (1998a, p. 232), “A filosofia da consciência e a teoria da subjetividade formaram a base da justificação da educação desde o Iluminismo. Dessa base teórica resulta o privilégio que a educação concedeu à *reflexão* e à *tomada de consciência*” (grifo do autor). Não se trata de descartar o exercício da reflexão, mas de dar-lhe um outro sentido à luz de uma racionalidade comunicativa como apregoa Prestes (1998a, p. 233):

O que diferencia a tomada de consciência e o processo de reflexão, entendidos à luz da racionalidade comunicativa, de uma tomada de consciência tributária da filosofia da consciência é a possibilidade de superar paradoxos e reafirmar a emancipação através de atos de fala que produzam entendimento e consenso e ampliem a razão para além de uma razão instrumental monológica. Isso, contudo, não significa uma certeza na emancipação mas, sim, uma aposta numa razão que não se encerra na ‘autodestruição’”.

A exigência da reflexão como uma qualidade necessária ao pedagogo para poder acompanhar crítica e reflexivamente a prática pedagógica provém de tempos remotos e pode ser encontrada nas obras de Pierre Furter (1966), na década de sessenta do século XX. Afirmava Furter (1966, p. 29): “A reflexão é ao mesmo tempo *crítica, dialética e inovadora*” (grifo do autor). No pragmatismo de John Dewey o processo educativo também é reconhecido como um processo de investigação científica e deve favorecer o desenvolvimento do pensamento individual, independente e criativo. A aplicação do método garante a formação e o cultivo do pensamento reflexivo.

Lipman (1995, p. 28) supõe a existência de “[...] dois paradigmas fortemente contrastantes da prática educativa – o paradigma-padrão da prática normal e o paradigma reflexivo da prática crítica”. E, ao listar algumas das características do paradigma reflexivo, Lipman destaca (1995, p. 29): “Há a expectativa em torno dos alunos de que estes pensem e reflitam, e que desenvolvam cada vez mais o uso da razão, assim como a capacidade de serem criteriosos”.

A partir das concepções desses pensadores podemos concluir que colocar a formação de um professor/aluno reflexivo³⁸ como finalidade de um projeto político-pedagógico para um curso de pedagogia pode ter, no seu âmago, um sentido vinculado à filosofia da consciência. O projeto da modernidade filosófica e pedagógica se fundamenta no poder absoluto e no exercício pleno da razão que se manifesta em forma de reflexão. Portanto, é uma razão logocêntrica que tem como arcabouço a filosofia da consciência ou o exercício de uma competência cognitiva e não, necessariamente, uma competência interativa, discursiva e comunicativa. “É possível explicitar ainda melhor a diferença entre os dois paradigmas se tomarmos a questão pelo ponto de vista da razão. Temos então uma razão centrada no sujeito e uma razão centrada na comunicação” (SIEBENEICHLER, 1989, p. 63).

A partir dessa diferença, quando se estabelece como meta a formação do professor reflexivo, é necessário tornar explícito qual o paradigma orientador dessa ação: o paradigma que está centrado no sujeito cognoscente que se relaciona com os objetos (a prática) para conhecê-los, transformá-los e dominá-los ou o paradigma da razão comunicativa em que uns e outros interagem com vistas ao entendimento sobre o objeto de conhecimento, através do exercício lingüístico da comunicação e da prática da discursividade. É isso que caracteriza um e outro paradigma: quando há a prevalência do eu subjetivo centrado na razão como um fundamento da reflexão e da ação trata-se do paradigma da consciência; quando, partindo de uma relação intersubjetiva busca-se o entendimento e o consenso com base na prática da argumentação caracteriza-se o paradigma da razão comunicativa.

Sobre essa diferença radical de racionalidade esclarece Habermas (2000, p. 448): “A práxis comunicativa cotidiana encontra-se, por assim dizer, refletida em si mesma. No

entanto, essa ‘reflexão’ não é mais uma tarefa do sujeito do conhecimento que se refere a si, objetivando-se. Essa reflexão pré-lingüística e solitária é substituída pela estratificação do discurso e da ação inserida na ação comunicativa.” Habermas esclarece a diferença de procedimentos entre a razão subjetiva e a razão dialógica intersubjetiva: “Entre a posição extramundana do eu transcendental e a intramundana do eu empírico nenhuma mediação é possível. Essa alternativa é dispensada assim que a intersubjetividade produzida lingüisticamente passa a ter precedência” (HABERMAS, 2000, p. 415).

Portanto, se o exercício reflexivo efetuado no processo de formação do professor reflexivo for uma ação do tipo egológico, solipsístico, mentalista típica de uma relação sujeito-objeto ela está demarcada pela filosofia da consciência. Para Habermas, o processo de reprodução simbólica ocorre sobre o Mundo da Vida e exige a prática da discursividade num ambiente ideal de fala. Assim que, a razão reflexiva numa racionalidade comunicativa é uma prática intersubjetiva, entre sujeito – sujeito, com vistas ao entendimento. Para Habermas, portanto, o exercício dialógico intersubjetivo pressupõe uma visão descentrada do mundo e é a condição fundamental que pode facultar a evolução das imagens do mundo. A reflexão na perspectiva da filosofia da consciência é monológica já na perspectiva da razão comunicativa é dialógica, alicerçada no exercício intersubjetivo. Assim que, a interação social, os acordos fundados, os consensos obtidos, enfim, o entendimento intersubjetivo, ocorrem no interior da linguagem, mediados pela linguagem e constituem o seu *telos* (HABERMAS, 1998a).

Numa racionalidade comunicativa a reflexão assume uma tarefa necessária para desconstrução e reconstrução das tradições, das práticas culturais que podem sempre ser questionadas e problematizadas já que o homem está, desde sempre, constituído por elas. Da mesma forma, pela reflexão pode-se revisar e refundamentar os saberes já construídos, libertando-os das falsas objetividades produzidas pelo estreitamento da ciência positivista e alimentada pelo agir técnico-instrumental. Enfim, a reflexão é uma prática indispensável para a emancipação humana como geradora de uma força esclarecedora, capaz de ver além dos fenômenos, os preconceitos, as falsas opiniões, enfim, as concepções ingênuas e míticas que se escondem por trás das ideologias.

³⁸ O exercício reflexivo sobre a prática e, no caso da Pedagogia, sobre a prática e a profissão docente encontra inspiração em obras de autores renomados e atuais como Antônio NÓVOA (Portugal), Philippe PERRENOUD (Suíça), Angel Pérez GOMES (Espanha) e Kenneth M. ZEICHNER (Estados Unidos da América) entre outros.

Quanto aos programas das disciplinas, sobretudo, aquelas mais afins aos denominados ‘fundamentos da educação’ e que poderiam abordar a questão da racionalidade pode-se observar que não há na ementa e/ou no programa de conteúdos, tópicos que possam levar a concluir que esteja em vias de implantação uma possível virada paradigmática no sentido de introduzir noções teóricas e/ou procedimentos práticos fundados na teoria da razão comunicativa.

No rol das referências bibliográficas básicas e complementares das disciplinas que de alguma forma se relacionam mais proximamente com os chamados fundamentos da educação, tais como Filosofia da Educação, História da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação e Epistemologia da Educação não constam obras de autores, intérpretes ou de comentadores dos autores para trabalho ou leitura por parte dos alunos e que possam sugerir a inserção da razão comunicativa no processo pedagógico.

7.5 As propostas político-pedagógicas das três Universidades e indicadores comuns da racionalidade: a unidade epistemológica das diferentes propostas

De uma forma geral, as propostas político-pedagógicas contêm uma intencionalidade do ato pedagógico e as finalidades mais amplas a serem alcançadas no que diz respeito às grandes utopias sociais e pedagógicas a serem construídas através do processo educativo. Revelam a sua percepção em torno do que entendem por educar e para quê educar. Manifestam o ideal de transformar a sociedade. Porém, há lacunas e omissões quando se trata de detalhar e explicitar em qual ou em quais paradigmas a ação pedagógica e a teoria epistemológica irão apoiar-se e orientar-se para alcançar tais resultados; em quais teorias de aprendizagem poder-se-á alicerçar o processo pedagógico; enfim, qual o recurso ou suporte teórico que será utilizado para melhor compreender a complexidade da realidade e as possibilidades de transformá-la?

Transcrevo os trechos abaixo onde transparecem alguns dos grandes propósitos a serem alcançados pelos respectivos cursos:

No PROJETO DE ALTERAÇÃO DO ATUAL CURSO DE PEDAGOGIA da UNIJUÍ (1997, p. 9):

A Pedagogia, a ‘ciência do educador’, comprometida e engajada num projeto de emancipação, e que compreende a abrangência e a amplitude da educação na sociedade como sendo a atividade de mediação, precisa conceber o pedagogo como um profissional intelectual transformador (orgânico) e pesquisador capaz de assumir de forma crítica e criativa a prática educativa.

Na PROPOSTA DE ALTERAÇÃO CURRICULAR da UPF (2001, p. 22):

A Faculdade de Educação, com a finalidade de acompanhar as mudanças e atender as novas demandas, revisa os objetivos e a proposta curricular do Curso de Pedagogia Anos Iniciais, Educação Especial e Educação Infantil e, procura atender as circunstâncias sócio-educacionais e as diretrizes curriculares para a formação de professores, acreditando que a educação escolar é um dos elementos que favorece as transformações sociais.

No PROJETO DO CURSO DE PEDAGOGIA da UNISC (2001, p. 57 e 53):

A habilitação proposta para atender à escolarização inicial de crianças está orientada para a finalidade da educação em permitir, aos futuros professores, a compreensão, em grau crescente de complexidade, de si mesmo, do outro e do mundo em que vivem, comprometendo-os com a construção de uma nova organização social.

[...] O Curso de Pedagogia busca a formação de um profissional com sólida capacidade teórico-prática, com senso crítico, inovador, empreendedor e comprometido com a construção de uma nova ordem social, enquanto agente de mudança.

A seguir analiso três dimensões que considero relevantes e comuns nos Cursos pesquisados.

7.5.1 A pesquisa como meio privilegiado de construção de conhecimento

Nas propostas dos Cursos de Pedagogia a pesquisa é posta como uma entidade com sentido que se impõe por si; impõe-se como um meio adequado de aquisição e de construção do conhecimento. No entanto é necessário que se tenha presente que tipo de pesquisa está sendo privilegiada, ou melhor, em quais categorias ou princípios de conhecimento elas se apóiam?

Na *INTRODUÇÃO* do PROJETO DE ALTERAÇÃO DO ATUAL CURSO DE PEDAGOGIA da UNIJUÍ, dentre as razões apontadas para ressignificar o Curso de Pedagogia existente, a pesquisa é destacada como uma conquista já alcançada. Registra o Documento (1997, p. 4):

Em relação à Pedagogia entendeu-se como necessário recuperar o projeto do Curso, ressignificá-lo, mantendo as conquistas já alcançadas, como: a integração, a tematização, a relação teoria e prática, intensificando a pesquisa em suas diversas dimensões, oportunizando a intercomplementaridade das diferentes regiões do saber, permitindo que o Curso seja mediado por duas "vertentes": os eixos temáticos e a pesquisa, tendo a visão de totalidade como uma das suas características marcantes.

E, mais adiante, no item 3.2 *COMENTÁRIO*, quando o Documento faz um comparativo com as propostas anteriores e reforça os méritos da nova proposta, afirma (1997 p.26): “A pesquisa tem um espaço privilegiado para que o acadêmico constitua uma sólida formação e entenda de educação infantil e fundamental, recuperando o papel da escola”.

E, igualmente, na *INTRODUÇÃO* do projeto de REESTRUTURAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA da UNIJUÍ (2001, p.7) ratifica-se como uma forte razão para o oferecimento de um curso integrado a expectativa de que o aluno “[...] durante o curso, pela via da pesquisa, perceberá, com mais clareza, as possibilidades de construção de sua profissão e o rumo que poderá dar a mesma no processo de sua formação”. E, logo a seguir, na *CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROPOSTA* (2001, p.9) há outro destaque para o papel da pesquisa na formação do professor: “Aposta-se na formação do professor com base na pesquisa e na sua intervenção reflexiva no cotidiano escolar e de sala de aula. Por isso, a pesquisa, enquanto princípio educativo, se constitui num componente que acontece ao longo do curso – Pesquisa e Práticas Pedagógicas - e norteia a formação acadêmica (habilitação)”.

A PROPOSTA DE ALTERAÇÃO CURRICULAR DA UPF (2001, p. 22) referindo-se ao novo currículo também se refere à pesquisa como meio privilegiado para a construção do saber. “Parte do pressuposto, que o fundamental no conhecimento é o seu processo e que a construção do saber efetiva-se via pesquisa, entendida como vivência teórico-prática, o que requer uma metodologia dialética-interdisciplinar”. E, igualmente, no PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA UPF (2002, p. 34) ratifica-se a importância da pesquisa associada à

Prática de Ensino: “A Pesquisa e a Prática de Ensino constituem-se em um eixo do processo de construção do conhecimento que articula a teoria e a prática”.

A pesquisa também ocupa um destaque central na construção do conhecimento no PROJETO DO CURSO DE PEDAGOGIA da UNISC (2001, p.54): “Considerando a organização curricular proposta, o profissional qualificado no campo de conhecimento que a Pedagogia propõe deverá ser capaz de utilizar a pesquisa como instrumento de investigação e de possibilidade de produção de novos conhecimentos”.

Entendemos que a pesquisa, *de per se*, não constitui e nem revela necessariamente um paradigma pertinente de conhecimento. Ela é meio, instrumento, recurso metodológico em disponibilidade para os diferentes paradigmas de conhecimento de cunho construtivista que dão ênfase ao aprender, ao aprender a aprender e não apenas no ensinar. Como procedimento de aprendizagem, portanto, ela pode estar a serviço de mais de um paradigma. Ela não é prerrogativa desse ou daquele paradigma. Nesse sentido, pode valer tanto para o paradigma da filosofia do sujeito, como para o da razão comunicativa. Só não é utilizada na ótica das teorias tradicionais de educação que centravam o processo pedagógico no ato de ensinar no sentido de transmitir conhecimentos.

Se considerarmos que a atual crise pedagógica tem forte relação com a dificuldade de ancorar-se em paradigma ou paradigmas que promovam a emancipação do aluno e da humanidade, não apenas pela via privilegiada da consciência é necessário repensar a substancialidade teórica da própria pesquisa tendo o discernimento para não submetê-la a enfoques de paradigmas que estão sendo superados ou em estágio de crise. Nesse sentido os conceitos, os princípios e as teorias que utilizamos para compreender a realidade continuariam sendo limitados, a serviço de uma razão subjetiva, mentalista, redutivista, disjuntivista e, portanto, simplificadora. Neste caso, a pesquisa funcionaria como um endosso do paradigma reinante e não como um apoio para aquilo que queremos transformar.

É necessário, portanto, repensar a matriz paradigmática de acessar e de produzir conhecimentos, de conceber os processos de aprendizagens, das formas de construção de conhecimento e, nesse caso, a pesquisa se interpõe como um instrumento adequado de construção. Para tanto, há necessidade de um novo paradigma que possibilite apreender e repensar o real. Parece que os tipos de conhecimento, validamente postos e aceitos, são

aqueles que produzem verdades irrefutáveis e fecundidade tecnológica e industrial. O critério do qualificativo científico ainda é decisivo na classificação do que é importante e, até mesmo, válido em qualquer situação.

A ênfase na pesquisa e nas práticas sociais explicitadas nas PROPOSTAS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA revela uma forma empírico-indutivista de conhecer, ou seja, toma como ponto de partida para o conhecimento as realidades particulares e locais ao contrário da lógica dedutiva como no modelo racionalista moderno; porém, a secundarização das posições apriorísticas e dedutivistas e a preferência pela forma analítico-indutivista ou de qualquer outra corrente de pensamento, até mesmo, construtivista permanecem centradas no sujeito como um ser de razão. “Postula-se, em lugar da razão monológica, um conceito de razão comunicativa, dialógica. A verdade não se constrói na reflexão isolada, ou no interior de uma consciência, mas de forma dialógica, processual, tendo como referenciais básicos o grupo e a linguagem” (MARQUES, 1990, p. 96).

Aprender com ênfase na pesquisa e não apenas no ensino, como recurso para aprendizagem demonstra um certo avanço na concepção do processo de ensino-aprendizagem na medida em que o produto do conhecimento não é apenas visto como resultante de um trabalho de desvelamento do real por parte de um professor e transmitido ao aluno, mas uma tarefa de apropriação e produção do sentido da realidade por parte de um aprendente seja ele professor ou aluno.

A pesquisa com ênfase racionalista e positivista, com procedimentos científicos e técnico-pragmáticos, se por um lado é portadora de um potencial de crescimento industrial e econômico, por outro lado, é portadora de um déficit ético e de entendimento. Promove o desenvolvimento econômico, mas ignora e produz um sem número de problemas éticos. Os interesses orientadores da pesquisa e do conhecimento estão voltados para a perspectiva da filosofia da consciência. A pesquisa que se guia pela lógica cartesiana moderna e que se caracteriza pela necessidade de classificar, analisar, medir, matematizar, disciplinar, objetivar gera atividades egocêntricas, visão auto-referente e autocentrada.

Para a filosofia mentalista o lócus da aprendizagem é a mente e o aprender depende de um esforço mental; a mente é a instância aprendente. A apreensão e compreensão descentrada da realidade pressupõem uma razão comunicativa e não uma razão do tipo logocêntrica. Na

razão comunicativa o sentido do real e as verdades são construídos sob a forma de argumentação pelos sujeitos interessados que buscam chegar a um consenso sobre algo. Sobre isso, Habermas (2000, p. 420) afirma categoricamente que: “É preciso tornar claro que na razão comunicativa não ressurgem o purismo da razão pura”. Com isso, retoma o que afirmara em mais de uma vez que a razão comunicativa se caracteriza por manifestar uma compreensão descentrada do mundo.

O procedimento da pesquisa precisa tomar como ponto de partida e apoio uma nova matriz paradigmática que incorpore a prática discursiva de uma razão comunicativa. Pressupor momentos de interlocução significa trilhar um caminho diferente de acessar, produzir e utilizar os conhecimentos. Dar ênfase na pesquisa, reformular currículos, levar em conta a realidade do aluno, propor uma unidade entre teoria e prática são procedimentos que podem não resultar em grandes avanços e mudanças pedagógicas se não forem acompanhados por uma profunda reforma paradigmática que configure uma forma diferente de pensar, de apreender o real e de agir. Medeiros (1994, p. 55) afirma que “[...] usar um tipo ou outro de racionalidade nas ações humanas não é indiferente para o benefício social assim como não é indiferente a forma de fazer, entender e defender a pesquisa e a construção da ciência”. O fundamental é analisar e delimitar com quais categorias e princípios organizadores do conhecimento as pesquisas vão se realizar, ou seja, definir qual a racionalidade que constitui o pano de fundo das pesquisas, bem como, de todas as articulações pedagógicas e reformulações curriculares.

7.5.2 A unidade e a relação prática-teoria-prática

Nas propostas dos Cursos de Pedagogia a unidade e a relação prática-teoria-prática constitui outro pilar comum e destacado na organização e condução dos cursos. A formação do pedagogo é construída pela inserção na prática da docência e de outras práticas sociais.

O PROJETO DE ALTERAÇÃO DO ATUAL CURSO DE PEDAGOGIA da UNIJUÍ (1997, p. 27) registra:

No período não presencial, os acadêmicos “experenciaram” os estudos e pesquisas planejadas. Neste período o professor ficará na Universidade para orientar os estudos dos acadêmicos, sejam eles individuais ou grupais. Os encontros serão

planejados junto com os acadêmicos. Após este momento, sempre haverá outro período presencial - considerado ponto fundamental da proposta - no qual serão socializadas e discutidas as sistematizações e as produções decorrentes das pesquisas e práticas pedagógicas. A ênfase será dada à reflexão das práticas, agora teorizadas, buscando gerar novas práticas. Em razão do acima exposto, as disciplinas de pesquisa e práticas pedagógicas, conforme estabelecido na semestralização, se constituem **pré-requisitos**.

Na PROPOSTA DE ALTERAÇÃO CURRICULAR da UPF (2001, p. 24) destaca-se como um eixo articulador, “de mediação e de compreensão para a formação do Pedagogo” o princípio da relação teoria-prática:

A relação teoria-prática constitui-se em princípio metodológico que envolve todo o processo de construção do conhecimento. Nesse sentido, implica em reflexão sobre o fazer pedagógico e sobre as ações metodológicas desenvolvidas. Essa relação perpassa todo o currículo proposto e não apenas as disciplinas pedagógicas ou os Estágios Supervisionados e, não se dá em instâncias separadas, mas num processo simultâneo.

Referendando o que consta na PROPOSTA, o PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO da UPF (2002, p. 36) explicita e amplia o significado e a abrangência desse princípio: “Entende-se que na formação do pedagogo, o ensino, a pesquisa e a extensão são categorias indissociáveis, pois não se concebe a formação docente sem o desenvolvimento da capacidade de produzir conhecimento a partir da prática, em estreito diálogo com as diferentes abordagens teóricas. O fundamento da formação é, portanto, a relação teoria-prática”.

O PROJETO DO CURSO DE PEDAGOGIA da UNISC (2001, p. 47) também destaca a necessidade da unidade teoria-prática: “A construção da *práxis* pedagógica implica na reflexão das práticas sociais, bem como na indissociabilidade teórico-prática que potencializa o processo de transformação social”. E, em outra passagem: “A reestruturação proposta visa justamente a preparação de um docente com conhecimento do objeto de ensino de um lado e de outro, sua expressão escolar, também denominada transposição didática, possibilitando a ligação teoria e prática, reforçada pela reflexão ‘pela’ e ‘na’ ação pedagógica” (2001, p. 49; SIC).

A histórica discussão em torno da relação teoria e prática continua muito presente nos dias de hoje. Schmied-Kowarzik (1988) considera a questão como a mais fundamental da pedagogia e busca na dialética a superação da dicotomia que sempre marcou a relação entre

teoria e prática. A inspiração para uma Pedagogia Dialética, como “uma ciência prática da e para a educação”, segundo Schmied-Kowarzik (1988, p. 7), não pode prescindir da teoria dialética como um fundamento teórico da práxis educativa. Nessa relação dialética entre prática-teoria-prática a pedagogia vai se constituindo como uma ciência da prática para a prática.

A unidade da ação-reflexão-ação é também postulado básico para uma práxis crítica, transformadora e libertadora em Freire. A teoria pedagógica, associada a uma visão política, funda-se no movimento dialético do cotidiano, no enfrentamento de situações problematizadoras, numa postura dialógica de problematização e conscientização, ou seja, na prática-teoria-prática. Com muita clareza afirma Freire (1987, p. 121): “Mas, se os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação. Não pode reduzir-se [...] nem ao verbalismo, nem ao ativismo”.

A relação prática-teoria-prática pode ser compreendida na ótica da teoria da complexidade (Morin, 2000c) através dos princípios da dialogia, do holograma e da recursividade. Pelas propriedades de tais princípios organizadores do conhecimento pode-se perceber a relação teoria-prática como antagônica, concorrente e, ao mesmo tempo, complementar.

A superação do primado da teoria sobre a prática ou “a inversão da relação estabelecida entre teoria e prática” é vista por Habermas (1990, p. 15) como uma das características do pensamento pós-metafísico que superou o conceito forte de teoria do pensamento metafísico moderno, conhecido como logocentrismo. Segundo Habermas, pensadores como Marx, Dewey, Piaget, Vygotski, Scheler e Husserl contribuíram para que isso ocorresse. Na teoria da ação comunicativa a linguagem já é uma forma concreta de agir no mundo e, portanto, rejeita a exigência de teorias como fundamentação última para a prática já que se firma sobre a discussão argumentativa de elementos que compõem o Mundo da Vida.

Portanto, partindo do que registramos acima, a questão da teoria e da prática, bem como os vínculos que podem ser estabelecidos entre ambas estão a exigir uma profunda auto-

reflexão por parte de todos os integrantes dos Cursos de Pedagogia. A questão provoca divergência e muito reducionismo ora privilegiando um termo, ora outro. Muitas correntes teóricas da filosofia e da pedagogia já tentaram desfazer as confusões que o tema provoca sem que tenham chegado a um final satisfatório. De qualquer forma, dependendo do enfoque, a relação teoria-prática pode colocar uma proposta pedagógica na identidade moderna ou numa superação da racionalidade instrumental.

7.5.3 A interdisciplinaridade como princípio metodológico

A questão da interdisciplinaridade é uma idéia-força presente nos Projetos dos Cursos pesquisados, por opção epistemológica e/ou talvez pela influência dos documentos oficiais e subsídios que foram elaborados com vistas a uma normatização do Curso de Pedagogia. As expressões dos Projetos fazem referência a um trabalho coletivo e interdisciplinar ou a uma formação teórica e interdisciplinar, no sentido de buscar romper com as barreiras e com o trabalho fragmentado entre os componentes curriculares, as ênfases e os semestres.

O enfoque interdisciplinar é uma exigência tendo em vista que as teorias pedagógicas produzidas pelas chamadas ciências da educação recortam, fatiam, separam os objetos próprios de investigação e, para isso, o enfoque interdisciplinar tenta resgatar, religar e reconstituir o todo das relações pedagógicas. Portanto, diante da necessidade de dar conta da questão do conhecimento e de penetrar na complexidade da realidade pedagógica, o princípio da interdisciplinaridade precisa recorrer a princípios organizadores do conhecimento que sejam pertinentes. É necessário, portanto, elaborar uma metodologia coerente que possa dar conta da construção do conhecimento e da complexidade da ação pedagógica.

No entanto, nos Documentos não estão explicitadas em quais bases epistemológicas será construída a interdisciplinaridade: se pelos princípios dialéticos da Teoria Crítica; se pela via dos Temas Geradores de Paulo Freire; se pelo método da complexidade de Edgar Morin ou pela razão argumentativa de J. Habermas. De forma que permanece a dúvida epistemológica e metodológica sobre qual o paradigma inspirador do princípio da interdisciplinaridade, responsável pela mediação entre os domínios isolados do saber e, muitas

vezes, profundamente sofisticados, dos setores especializados das demais ciências, com a práxis pedagógica cotidiana.

O PROJETO da UNIJUÍ manifesta a preocupação com uma abordagem da complexidade do real e do conhecimento e, para dar conta dessa complexidade, sugere uma abordagem inter/multi/pluridisciplinar como prática de sala de aula. O “exercício da interdisciplinaridade” (1997, p. 8) é considerado um avanço e, para isso:

Os Seminários, além de dar ao semestre um caráter pluridisciplinar, têm como principal objetivo clarificar/explicitar conceitos norteadores ligados ao eixo temático, desafiando uma reflexão mais profunda em torno de um determinado conhecimento. Têm a função de contextualizar, justificar e articular o conjunto de disciplinas neste espaço pedagógico do curso. (UNIJUÍ, 1997, p.10-11).

Sobre isso, no item 4. 2. referente aos *RECURSOS HUMANOS* ressalva o PROJETO (1997, p. 28): “Considerando a proposta deste curso e seu caráter interdisciplinar e multidisciplinar o corpo docente contará com a participação de professores de outros Departamentos”.

A PROPOSTA DE ALTERAÇÃO CURRICULAR da UPF (2001, p 23) coloca como um ponto básico da alteração o princípio da interdisciplinaridade. “A interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, sendo indicado em todos os níveis do curso, através da disciplina de Pesquisa e Prática de Ensino (PPE), que efetiva o trabalho de interação e de síntese, articulando os elementos cognitivos da realidade”.

O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO da UPF (2002, p. 32) ratifica a interdisciplinaridade como postulado básico para a reformulação curricular do curso de Pedagogia. O princípio da interdisciplinaridade é ressaltado nas letras g e i, quando destaca que o curso, respectivamente, “ressignifica a interdisciplinaridade e a contextualização na relação educativa” e “proponha a interdisciplinaridade, mediante a articulação de professores e estudantes pela identificação de objetivos, temas recorrentes e reflexões em todas as disciplinas”.

A interdisciplinaridade também é destacada no item da PROPOSTA “*Fundamentação teórico-metodológica do Curso*” (2002, p. 35) ao registrar que: “A atitude interdisciplinar é entendida, no currículo proposto, enquanto compreensão e articulação do conhecimento, que

amplia as possibilidades de cada disciplina e oferece aos sujeitos envolvidos uma visão abrangente da realidade”. A interdisciplinaridade recebe destaque quando se refere à formação do professor de Educação Infantil: “A educação Infantil busca a compreensão do espaço profissional na área de atuação pelo viés da interdisciplinaridade, abrangendo o desenvolvimento integral da criança de 0 a 6 anos, como Ser e Cidadão”. (UPF, 2002, p. 35).

O PROJETO DO CURSO DE PEDAGOGIA da UNISC destaca na estrutura curricular que, além do estágio, estão previstas 405 horas de práticas complementares, que podem ser desenvolvidas em atividade de extensão, em forma de ‘Seminários Interdisciplinares’. Esta recomendação, conforme o PROJETO está em consonância com as Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior (2001, p. 51) que recomenda “promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar”. Na *Concepção do Curso* (2001, p. 49) esse princípio é ressaltado:

Quando se deseja uma proposta educacional responsável, que defenda a instauração de um projeto novo, diversificado, flexível, aberto, se deseja, também, um professor que crie, resolva e decida; que esteja a par da renovação das disciplinas básicas; que construa uma pedagogia baseada na interdisciplinaridade; que prepare os alunos para a seleção e utilização crítica da informação; que se insira na compreensão dos grandes problemas e das grandes políticas do mundo contemporâneo.

Pensar a pedagogia da pedagogia ou a pedagogia na qualidade de ciência da educação é pensá-la em suas sustentações oriundas das práticas diversas e das diferentes regionalidades do saber. Entendemos a interdisciplinaridade como princípio, não como método, que busca superar o dualismo sujeito-objeto e a fragmentação dos saberes produzidos pelo paradigma científico da modernidade. Portanto, ela é uma decorrência da necessidade da construção de um saber poliocular, multi-referencial, globalizador e contextualizador. Para que isso venha a ocorrer, não basta destacar o princípio da interdisciplinaridade como solução para a superação do paradigma simplificador moderno. Faz-se necessária a indicação dos métodos e lógicas que deverão dar conta da compreensão e enfoque interdisciplinar da realidade.

As observações e considerações elaboradas sobre os Cursos de Pedagogia, sob o olhar hermenêutico, crítico e dialético nos revelam que: *em primeiro lugar*, ainda são pouco explicitadas as razões mais profundas que inspiram as propostas e projetos político-

pedagógicos dos Cursos de Pedagogia pesquisados; *em segundo lugar*, pode-se perceber que o modelo de razão monológica com inspiração iluminista em sua manifestação reflexiva, consciente e técnico-instrumental, consolidada nas diversas mini-racionalidades modernas já explanadas, e não na sua forma de razão comunicativa, tem sido o enfoque conceitual e operacional proeminente nos Cursos de Pedagogia; e *em terceiro lugar*, os Cursos manifestam, igualmente, sua opção por teorias críticas e pós-críticas adotando procedimentos concretos dessas teorias como a unidade dialética prática-teoria-prática, a interdisciplinaridade, a razão dialógica de Paulo Freire e outros. Existe alguma unidade de discurso em torno de determinados conceitos e categorias, porém, em outros pontos percebe-se uma certa diversidade o que caracteriza e diferencia a especificidade político-pedagógica que caracteriza as propostas de cada Curso.

No item sobre **As propostas político-pedagógicas das três Universidades e indicadores comuns da racionalidade: a unidade epistemológica das diferentes propostas**, enfatizamos três dimensões comuns consideradas fundamentais nas propostas dos Cursos de Pedagogia. A principalidade das mesmas não elimina a possibilidade da existência de outras dimensões de importância menor. De qualquer forma os indicadores comuns: **A pesquisa como meio privilegiado de construção do conhecimento**, **A unidade e a relação prática-teoria-prática** e **A interdisciplinaridade como princípio metodológico** sinalizam para a superação do chamado paradigma clássico do sujeito e da consciência. Podemos perceber que as premissas da modernidade estão sendo questionadas e postas em suspeição, mas as suas conseqüências político-pedagógicas ainda perduram. Portanto, não se pode afirmar que tais dimensões já estejam sendo orientadas e operacionalizadas sob o enfoque da teoria da razão comunicativa.

Resumindo, podemos concluir que há uma perspectiva de ‘não mais’ estar na modernidade, mas que ‘ainda não’ foram assimiladas as transformações da perspectiva moderna na direção de uma razão mais ampla, processual, argumentativa e plural do tipo da razão comunicativa que possa inspirar uma pedagogia dialógico-comunicativa, crítico-argumentativa e emancipadora, ou seja, uma Pedagogia do Entendimento Intersubjetivo.

VIII - A RACIONALIDADE COMUNICATIVA E A PEDAGOGIA DO ENTENDIMENTO INTERSUBJETIVO

A modernidade, pelo seu núcleo iluminista e metafísico pretendeu construir as bases de uma subjetividade, de um homem universal, genérico e, de certa forma, atemporal e a-histórico que lhe facultasse perceber-se consciente e onisciente de seus pensamentos, com liberdade e autonomia para responder com responsabilidade pelos seus atos. Em tempos pós-metafísicos postula-se, agora, a ultrapassagem da teoria da consciência para uma racionalidade dialógico-comunicativa que, a partir de práticas discursivas argumentativas dos sujeitos em situação ideal de fala e de comunicação, a partir de critérios de pretensões de validade possam chegar a acordos e entendimentos intersubjetivos. O resultado desse processo é um consenso aproximado a respeito de algo, seja no mundo objetivo dos fatos, no subjetivo das vivências e no mundo social das normas de ação, respeitando a singularidade e a pluralidade dos interlocutores. Nas palavras de Sacristan (2000, p. 50): “O desafio mais importante do futuro é unir os valores universalizadores do iluminismo com a pluralidade de modos de desenvolvê-los a serviço de uma idéia de progresso mais multilateral do homem e plenamente democrática”.

Desta forma, sem pretender jogar fora as grandes conquistas da razão iluminista, como nos alerta Habermas precisamos ampliar as dimensões da razão, de modo a não cair em racionalismos estreitos, mas permitir aflorar uma racionalidade ampla e plural na sua forma processual. Essa é a perspectiva da teoria reconstrutiva de Habermas ao formular a teoria da razão comunicativa ou razão dialógica intersubjetiva, em forma de exercício dialógico-comunicativo.

No enfoque do paradigma da filosofia da consciência, pela opção centrada no sujeito, a intersubjetividade é decorrente da extensão da subjetividade, ou seja, ela é concebida como resultado, como um ponto de chegada e de conclusão e não de iniciativa: no caso, a inclusão do outro é decorrência da iniciativa do sujeito. Por isso, esse paradigma, invariavelmente,

preocupa-se antes com a promoção do próprio eu e, se necessário, se põe a serviço de modelos que manipulam, dominam e excluem o outro. Mesmo quando inclui o outro, no plano do diálogo, o faz na medida em que isso lhe interessa para um desenvolvimento pessoal. Na teoria habermasiana a intersubjetividade é ponto de partida para a constituição da subjetividade. Na verdade elas constituem um anel recursivo: pode-se dizer que a intersubjetividade constitui a subjetividade que se implementa na intersubjetividade. O entendimento se produz na relação intersubjetiva através da razão comunicativa. Em nota de pé de página, Oliveira (1996, p. 258) explica que “[...] a filosofia que põe a ‘intersubjetividade’ como sua categoria central não vai perder a problemática da subjetividade, mas vai repensá-la a partir de outro horizonte, como aliás também não a da objetividade”.

A Pedagogia do Entendimento Intersubjetivo é concebida, forjada e construída na relação intersubjetiva pressupondo, portanto, a pluralidade das razões entre sujeitos com competência comunicativa. Hermann (1999a, p.82) explicita esta mudança paradigmática da seguinte forma: “a ação pedagógica, que teve seu fundamento formulado no âmbito da subjetividade, renova-se pelo deslocamento da subjetividade para a intersubjetividade. Uma mudança dessa natureza permite estabelecer a diferença entre uma relação comunicativa ou dialógica e uma relação instrumental (sujeito-objeto)”.

Na noção de entendimento não existem pressupostos de um núcleo utópico pré-determinado de forma metafísica e fundacional. O caminho pautado no e pelo entendimento é construído de forma intersubjetiva e hermenêutica, portanto, o ponto de chegada não está dado de forma *a priori*. Ele é resultante de um processo, de uma atitude procedimental. Nesse sentido, segundo Habermas (1997), na ação comunicativa os participantes se deslocam num horizonte de possibilidades irrestritas de entendimento e não como ocorre na filosofia da consciência: no primeiro caso temos um sentido ampliado de razão e, no segundo, um sentido reduzido da razão. Porém, Habermas (2000, p. 447) distingue que: “Não há uma razão pura que só posteriormente vestiria roupagens lingüísticas. A razão é originalmente uma razão encarnada tanto nos contextos de ações comunicativas como nas estruturas do mundo da vida”. Assim que, os fins alcançados pelo entendimento estão na própria razão argumentativa e intersubjetiva sempre, provisoriamente, colocados. O entendimento intersubjetivo vai produzindo consensos provisórios que garantem a continuidade do processo de entendimento.

A razão processual argumentativa, exercida em situação ideal de fala precisa estar garantida por pretensões de validade. Para tanto, Habermas (1997, p. 198) “[...] desenvolve a tese de que todo agente, ao atuar comunicativamente, não pode deixar de supor o cumprimento de pretensões universais de validade”. São quatro as pretensões universais de validade apontadas por Habermas (1997, p.193 e ss):

- a) a de *expressar-se* inteligivelmente – a inteligibilidade é condição e pressuposto da compreensão do ato de fala;
- b) a de dar a entender *algo* – algo como verdade e conteúdo proposto e afirmado;
- c) a de *dar-se* a entender a si mesmo – a veracidade como transparência de alguém, de uma subjetividade que se apresenta a si mesmo;
- d) a de entender-se com os outros, com os demais – a retitude para com as regras que fundamentam a relação que quer estabelecer.

As quatro pretensões acima formam o pano de fundo da condição de possibilidade de realização de toda e qualquer ação comunicativa ou até mesmo, de qualquer ato de fala. Elas constituem, portanto, as condições quase-transcendentais do entendimento intersubjetivo. Desta forma, a perda dos discursos universalistas, das utopias e das finalidades teleológicas que delimitaram a aparente desfundamentação da Pedagogia é também o ponto de partida que desafia sua refundamentação. Nas palavras de Prestes (1996, p. 103), isso significa que: “A racionalidade não tem mais seu fundamento último no sujeito, mas no mundo *prático e intersubjetivo*” (grifo do autor). O critério para julgamento da ação eticamente válida entre os humanos está no entendimento que se estabelece no campo das relações humanas, no processo de conhecimento, no ensinar-aprender, na construção de um projeto político-pedagógico, enfim, no somatório das ações humanas. Daí a importância do desenvolvimento da competência lingüístico-comunicativa como condição *sine qua non* para a necessária emancipação dos sujeitos num mundo da vida, pleno de possibilidades.

O entendimento é causa e conseqüência que funda o paradigma da ação comunicativa uma vez que o paradigma do sujeito e da razão instrumental tem produzido ações instrumentais e estratégicas, ou seja, ações voltadas para fins como o poder e o sucesso. O exercício dialógico-discursivo nos aproxima mais do homem e da humanidade. O resultado desse exercício deve ser o entendimento. “Entendimento significa o *telos* imanente à comunicação lingüística” (HABERMAS, 1997, p. 198). O entendimento, portanto pode

figurar como o ponto de partida, o *telos*, a condição, o meio e o fim legitimador de uma proposta político-pedagógica.

Esse procedimento pode estar na base orientadora não só da construção de uma utopia político-social, mas, sobretudo, para a construção de uma identidade para a Pedagogia que sob a inspiração iluminista não consegue pensar-se sem fins teleologicamente estabelecidos. O entendimento coloca-se na base da constituição de construções sociais e pedagógicas, emancipadoras e democráticas. E isso só se torna possível porque nos pressupostos da teoria comunicativa, o político-social e para nós, *a fortiori*, o pedagógico é produto não apenas de uma consciência monádica (*res extensa* cartesiana), mas de uma capacidade lingüística, argumentativa e comunicativa dos homens capazes de atos de fala e de entendimento. Portanto, uma Pedagogia do Entendimento Intersubjetivo assenta-se na linguisticidade do ser humano que redireciona e amplia a razão mentalista, técnico-instrumental e estratégica, ou seja, constitui-se enquanto razão comunicativa de sujeitos que se entendem através de atos lingüísticos e não por ações isoladas da razão e da consciência.

Na Teoria da Ação Comunicativa de Habermas o entendimento constitui a base dos consensos e acordos e, ao nosso ver, o entendimento com vistas ao consenso pode ser o suporte conceitual, o eixo inspirador, o *telos* quase transcendental para uma Pedagogia do Entendimento Intersubjetivo:

O assentamento dos conhecimentos, obrigações e expressões sobre uma base lingüística podem explicar por que os meios lingüísticos de comunicação cumprem determinadas funções: além da função de *entendimento*, cumprem agora também a da *coordenação da ação* e a da *socialização* dos atores (ou participantes). Sob o aspecto do entendimento os atos comunicativos servem para *ministrar o saber culturalmente acumulado*: a tradição cultural se reproduz, como assinalamos, através do meio que representa a ação orientada ao entendimento. Sob o aspecto da coordenação da ação esses mesmos atos comunicativos servem ao *cumprimento de normas* ajustado ao contexto a que se refere: também a integração social se realiza através desse meio. Sob o aspecto da socialização, finalmente, os atos comunicativos servem a construção de controles internos do comportamento, e em geral à formação *das estruturas da personalidade*: uma das idéias básicas de Mead é que os processos de socialização se efetuam através das interações lingüisticamente mediadas. (HABERMAS, 1997, p. 503; grifos do autor).

À luz do entendimento pode-se construir o consenso sobre as dimensões ético-filosóficas e pedagógicas, as funções e as práticas sociais mais amplas, dentre elas, a prática específica da educação. Para Marques (2002), até mesmo as aprendizagens formais e

sistemáticas podem resultar de um entendimento compartilhado onde professores e alunos transformam-se em sujeitos/atores do aprender juntos.

Dá-se assim, a aprendizagem no quadro de uma intersubjetividade específica, que supõe sujeitos diferenciados que buscam entenderem-se sobre si mesmos e sobre seus mundos e, desde situações desiguais, progridem na direção da igualdade da relação política, em que se constituem em cidadãos capazes de se conduzirem com autonomia exigida por suas corresponsabilidades. (MARQUES, 2002, p. 127-128).

O entendimento não se reduz a um consenso fático e não significa, tampouco, adesão cega à idéia do outro ou submissão ao discurso hegemônico e legitimador, mas algo fundamentado em razões. Por isso, ele não é requisito tão somente para a transmissão/assimilação de conteúdos, ou para orientação de procedimentos metodológicos, mas é um princípio composto de forma e conteúdo com função pedagógica central no desenvolvimento de identidades pessoal, social e futura, bem como, no estabelecimento de solidariedade, de interação e de socialização.

A Pedagogia do Entendimento Intersubjetivo se assenta sobre o entendimento intersubjetivo, resultante do exercício argumentativo da razão processual, capaz de promover a interlocução de saberes complexos sempre em reconstrução nos diferentes campos da cultura, da sociedade e das estruturas da personalidade. Uma Pedagogia do Entendimento Intersubjetivo é, portanto, eminentemente fruto de uma relação intersubjetiva, de uma ação interativa, de troca, de diálogo, de socialização, de construção de identidades e de solidariedades.

McLaren (2001, p. 61) entende que “[...] para desenvolver uma pedagogia anti-capitalista é necessário um marco teórico baseado no materialismo histórico e aberto a igualdade e justiça social”. No entanto, uma Pedagogia do Entendimento Intersubjetivo é desafiadora e emancipadora na medida em que se realiza no concreto das relações intersubjetivas, portanto, no contexto do social, onde os espaços são marcados pela ideologia, pelas relações sociais assimétricas e pela cultura que ameaça anular as diferenças. Não é uma pedagogia do modelo tradicional consentânea com os propósitos metafísicos de redenção social. Não ignora as dificuldades de devencilhar-se dos mecanismos reprodutivistas utilizados pelo sistema para manter as coisas como estão transformando o mundo num lugar seguro para os interesses do capitalismo global.

VIII - CAMINHO ABERTO PARA UMA PEDAGOGIA DO ENTENDIMENTO INTERSUBJETIVO

Sabemos que no Brasil, historicamente, o potencial inovador das reformas educacionais promovidas pelas chamadas políticas governamentais tem um viés quase sempre exógeno e, via de regra, busca o realinhamento do consenso numa perspectiva de continuidade de um certo modelo homogêneo de projeto de sociedade e, portanto, não contemplam as demandas próprias de realidades específicas, bem como, as características básicas dos grupos minoritários e das iniciativas localizadas.

Além disso, a grande complexidade dos fatores que configuram a realidade sócio-educacional contemporânea e os processos de mudança e de transformação dessa realidade posta, em qualquer âmbito que se privilegie, nos alertam para o uso inadequado de aproximações simplistas e simplificadoras. Nesse sentido, a Universidade que conseguir compreender as contradições que vão emergindo das situações concretas como estratégia do processo inovador poderá demonstrar maior competência no inóspito caminho de construção de uma racionalidade pertinente.

Há uma expectativa crescente e uma gama de motivações que servem de justificativa para que as Universidades continuem a aprofundar suas propostas político-pedagógicas, sobretudo, nos Cursos de Pedagogia. Isso ocorre pela necessidade do enfoque pedagógico-epistêmico em discussões interdisciplinares e interdepartamentais e pela importância que os Cursos de Pedagogia assumem no contexto universitário, na formação de quadros qualificados para a função docente e/ou outras funções afins. Enfim, pelo grau de autonomia pedagógica e pelo nível de qualificação docente que as Universidades possuem nunca os caminhos encontraram-se tão abertos para dar conta de tal desafio.

Destacando a necessidade da elaboração de uma proposta que possa legitimar e orientar a ação pedagógica, Marques (1990, p. 133) exorta que, “[...] *valem as instituições*

educativas pela proposta pedagógica que veiculam e a que fornecem as condições de realização” (grifo do autor). Para corresponder à natureza e à especificidade da Pedagogia, como uma ciência do coletivo dos educadores, o autor entende que, os princípios conceituais, a organização e a condução do Curso precisam estar ancorados na força mediadora do paradigma da razão comunicativa.

Na pesquisa documental dos Cursos de Pedagogia constatamos que o referencial teórico das propostas revela categorias e procedimentos que manifestam uma identidade pedagógica. No entanto, como já assinalamos, é necessário explicitar de forma ainda mais convincente qual a racionalidade inspiradora e legitimadora da identidade da Pedagogia que se consolida na Proposta Político-Pedagógica do Curso. Da forma como os elementos comuns e, mesmo os específicos estão colocados, - o eixo da pesquisa, como um princípio educativo, a relação teoria-prática, a interdisciplinaridade, a reflexividade, a práxis emancipadora e outros - se, por um lado, podem ser indicadores de uma pedagogia pertinente, atual, crítica e transformadora, não significa, no entanto que eles não estejam centrados ainda e tão-somente no paradigma da razão moderna. No entanto, embora essa postura possa estar aí colocada como uma opção paradigmática consciente é possível, também, que ainda esteja à mercê das devidas elucidações teóricas. No entanto, sabemos que essas mesmas categorias, assim como outras não citadas, podem assumir outra conotação quando operadas a partir da teoria e da lógica da razão comunicativa, por exemplo.

A razão dialógica, os pressupostos da dialética e da Teoria Crítica, enfim, outras mini-racionalidades fecundadas nos princípios da modernidade, ao nosso ver, precisam avançar para uma relação do tipo dialógico-comunicativa. A compreensão e a inspiração desse paradigma podem promover novas concepções pedagógicas e uma outra identidade para a Pedagogia porque a razão dialógico-comunicativa, em sua forma processual e intersubjetiva, se constitui através da comunicação lingüística, tendo como metas a alcançar o entendimento e o consenso.

Na modernidade a unidade, a universalidade, enfim, as finalidades teleológicas da ação pedagógica eram garantidas pelo fundamento metafísico da razão. Em tempos pós-metafísicos a unidade da razão vai ocorrer não mais por um ato isolado de um sujeito racional, mas será resultante da razão processual intersubjetiva. “Minhas considerações caminham em direção à tese de que a unidade da razão não pode ser percebida a não ser na multiplicidade de

suas vozes, como sendo uma possibilidade que se dá, em princípio, na forma de uma passagem ocasional, porém, compreensível, de uma passagem para outra” (HABERMAS, 1990, p. 153). De forma que da razão uma passaríamos à razão plural.

Somente a razão processual, descentrada e intersubjetiva pode postular uma determinada unidade no contexto da pluralidade de situações e de múltiplas vozes. Do ponto de vista da razão, segundo Habermas, a diferença radical entre os dois paradigmas é que no paradigma moderno a razão centra-se no sujeito e no paradigma da razão comunicativa, centra-se na comunicação. De tal sorte que a identidade da Pedagogia pode ser forjada na forma processual com que se constroem entendimentos e consensos sobre o conteúdo das propostas político-pedagógicas. Forma e conteúdo co-produzem-se. É esse sentido ampliado de racionalidade que pode inspirar e legitimar a identidade da Pedagogia. Nesse caso, a identidade da Pedagogia não é apenas resultante da força fundamentadora e unificadora de sentido da razão reflexiva e autoconsciente que, como analisamos, decaem para uma razão técnico-instrumental e estratégica, mas é fruto de um sentido ampliado de razão. Sem os objetivos universais, sem a utopia única, sem as metanarrativas fundadas no sujeito transcendental da metafísica moderna resta buscar o entendimento, acordos e consensos numa possível unidade pela pluralidade das múltiplas vozes. Escreve Hermann (1999a, p. 76): “O que há é outra possibilidade de interpretar a dialética entre o mundo do sistema e o mundo da vida, na qual a própria utopia é processual e não substantiva”.

O que está historicamente esgotado, conforme constatamos com Habermas ao longo dessa pesquisa são alguns desdobramentos resultantes do estreitamento do paradigma da filosofia da consciência. Habermas, na interpretação de Araújo (1996, p. 39) entende que: “O problema não é a razão técnica enquanto tal, mas sua extensão a outras esferas de decisão racional. Em suma, a redução da *práxis a techne*, da interação ao trabalho” (grifo do autor). O desafio para a humanidade está em refazer um sentido cada vez mais ampliado de razão e ter a ousadia e a capacidade de transformar essas idéias em políticas efetivas. Por isso, concordamos com os autores que afirmam que a questão da racionalidade coloca-se no centro das discussões das teorias críticas em educação. Parece-nos que nada é mais importante, nesse momento, do que tomar nas mãos esse desafio de discutir, elaborar idéias e transformá-las em projetos e propostas político-pedagógicas nos Cursos de Pedagogia.

Diante da supremacia que o modelo de razão moderna assumiu é importante levar em conta o alerta de Japiassu (2001, p. 43): “A razão sempre foi uma faculdade humana entre outras. Reclamar, para ela, um primado absoluto, é um abuso de poder”. A filosofia e, até mesmo, pensadores de outras áreas do conhecimento, já deram seu alerta quanto a isso: o homem não pode ser compreendido e valorizado exclusivamente pelo seu poder cerebral, pela sua capacidade subjetiva, solipsista, solitária e mentalista de conhecer e dominar a realidade. Essa visão reduzida que caracterizou grande parte da filosofia e das ciências modernas – cartesiana, galilaica, newtoniana, weberiana, marxista – centrou-se na subjetividade do homem, capaz de por si só, interpretar e representar objetivamente a realidade em sua mente abdicando do auxílio externo, numa clara referência aos paradigmas de cunho teológico. Há uma tendência de depositar uma esperança quase absoluta no poder reflexivo da razão, típica do fundamentalismo da filosofia da consciência. Nos esquecemos de que os desdobramentos histórico-sociais não estão delimitados. Permanecem abertos para a intervenção humana. Por essa razão entendemos que o enfoque performativo do entendimento intersubjetivo possibilitado pela razão comunicativa é um caminho alternativo de intervenção humana.

Postulando uma razão comunicativa, que é inclusiva e compreensiva, Habermas não esquece de alertar para as patologias produzidas pela razão, testemunhadas pela história recente da humanidade e as possíveis conseqüências de uma concepção de razão centrada no sujeito. Para Habermas (2000, p. 425): “Só a razão reduzida à faculdade subjetiva do entendimento e à atividade com respeito a fins corresponde à imagem de uma razão *exclusiva* que, quanto mais se eleva triunfal, mais se desenraíza a si mesma, até por fim cair murcha ante a potência de sua origem heterogênea e oculta” (grifo do autor).

Habermas ao detectar o estreitamento do significado de razão na filosofia da consciência, que ignora o significado das interações intersubjetivas e comunicativas no campo das ações humanas e no processo de produção de conhecimento, postula como alternativa uma razão mais ampla e plural que denomina de razão comunicativa:

O foco da investigação se afasta da racionalidade *cognitivo-instrumental* para a racionalidade *comunicativa*. Para esta o paradigmático não é a relação de um sujeito solitário com algo no mundo objetivo, que pode ser representado e manipulado, mas a relação intersubjetiva que estabelecem os sujeitos capazes de linguagem e de ação quando se entendem entre si sobre algo. Nesse processo de entendimento os sujeitos, ao atuarem comunicativamente, o fazem pela mediação da linguagem natural, servem-se de interpretações transmitidas culturalmente e

referem-se simultaneamente a algo *no* mundo objetivo, *no* mundo social que compartilham e, cada um, a algo em seu próprio mundo subjetivo. (HABERMAS, 1998a, p. 499; grifos do autor).

Diante da constatação desse processo de desumanização inexorável em que a humanidade está imersa e que é produto, em grande parte, de um estreitamento do significado da razão ao longo de muitos séculos de História, onde recuperar a humanidade da humanidade? Em quais pressupostos podemos encontrar o compromisso filosófico, pedagógico e antropológico da humanidade para manter-se e continuar como humanidade? Ou: quais parâmetros precisam ser repensados para evitar a barbárie da humanidade? Qual racionalidade será suficientemente ampla e plural capaz de aglutinar as possibilidades e potencialidades do ser humano nessa sua busca incessante de emancipação e que pode servir de inspiração e legitimação para uma identidade da pedagogia?

A perspectiva da racionalidade comunicativa, como inspiradora de uma Pedagogia do Entendimento Intersubjetivo coloca-se como possibilidade de resposta para questões tão cruciais. A Pedagogia pode construir sua identidade a partir das premissas filosóficas implícitas na teoria da razão comunicativa por ser uma alternativa que incorpora e atribui um significado novo, aos conceitos e princípios já explícitos no paradigma reflexivo, no crítico-dialético e no da complexidade.

X - CONSIDERAÇÕES FINAIS COM SENTIDO DE RECOMEÇO

Apesar de uma tendência histórica da Pedagogia – e da educação escolar - em voltar seu olhar para o passado, assentando raízes na assimilação, apropriação e transmissão dos saberes e valores culturais, historicamente construídos, ou mesmo, em modelos renovados centrados no sujeito aprendente acreditamos que não é mais possível um discurso monolítico e universal no campo da pedagogia e, portanto, acerca do ser/fazer educação. Esta pretensão parece mesmo estar descartada. Desta forma, não podemos mais ter a veleidade de chegarmos a construir uma proposta político-pedagógica unívoca, que possa abranger uma unidade e totalidade de sentido. “Desconfia-se hoje da pretensão à racionalidade, que constitui o cerne deste mundo” (OLIVEIRA, 1996, p. 417).

No entanto, a ausência de uma idealidade pedagógica inspirada em fundamentos metafísicos sólidos e garantidores de uma ação normativa unificada não pode deixar a Pedagogia à mercê de casuísmos, mergulhada numa viscosidade conceitual e na ausência de justificações éticas, políticas e epistemológicas para a ação pedagógica e para a educação. Por essa razão acreditamos serem válidas as iniciativas que visam qualificar as propostas político-pedagógicas, ainda que sempre provisórias, privilegiando as dimensões pedagógicas mais pertinentes para a complexidade dos tempos atuais. O fundamental é que ao refletirmos sobre a identidade da Pedagogia procuremos fazê-lo despidos de todos os dogmatismos ortodoxos ou de idealismos absolutos e metafísicos e até mesmo de pragmatismos imediatistas. A razão processual e argumentativa, exercitada na intersubjetividade encarregar-se-á de buscar os acordos necessários para uma identidade da Pedagogia.

O conceito de razão na expressão moderna, como um fundamento para o pensar e o agir foi submetido a um movimento de dúvida e de crise e esta crise atingiu também, *a fortiori*, os fundamentos da educação. Habermas, ao contrário de alguns críticos da racionalidade moderna acredita que o potencial do projeto de modernidade ainda não se esgotou e que é possível uma reconstrução crítica dessa racionalidade instituída através de um

novo projeto emancipatório. Procuramos compreender hermenêutica, dialética e criticamente essa trajetória histórica no campo da Filosofia e da Pedagogia.

Nessa pesquisa destacamos, num primeiro passo, a ontogênese da filosofia moderna, a gênese da filosofia da razão centrada no sujeito e na consciência, as manifestações e os elementos que evidenciaram as diferentes formas de crítica dessa razão, bem como, as interferências e as conseqüências dessas críticas para a teoria pedagógica.

Num segundo momento damos continuidade a essa reflexão filosófico-epistemológica interpretando as conseqüências da perda da fundamentação metafísica e do giro lingüístico-pragmático dado pela filosofia para o campo pedagógico nos tempos contemporâneos, bem como, as possibilidades da emergência de um novo tipo de racionalidade. Com essa finalidade, visitamos o campo empírico para detectar em qual racionalidade ou em que estatuto pedagógico identitário encontra-se, atualmente, o ser/fazer da Pedagogia.

À luz de uma leitura hermenêutica macroscópica, buscamos na teoria da razão comunicativa de Habermas alguns princípios que pudessem servir de inspiração para construir uma outra racionalidade pedagógica que denominamos de Pedagogia do Entendimento Intersubjetivo. Entendemos que a racionalidade da Pedagogia pode se constituir com base numa razão processual intersubjetiva, construindo entendimentos e acordos legitimados em todas as instâncias em que se exerce. Uma Pedagogia do Entendimento Intersubjetivo, ressignifica o sentido de princípios pedagógicos centrados na filosofia do sujeito na forma de autonomia da razão, de processo reflexivo, de autoconsciência, de consciência crítica à luz de uma razão dialógico-intersubjetiva e, por isso, tem a pretensão de inscrever-se como uma possibilidade concreta para uma identidade da Pedagogia.

O potencial ainda presente nas possibilidades da razão moderna e na legitimidade das metanarrativas nos leva a pensar numa racionalidade pedagógica sustentada numa razão processual que se exerça na ação comunicativa entre os sujeitos em interação, minimizando os efeitos da razão monológica, estratégica e instrumental. Por isso, entendemos que uma Pedagogia do Entendimento Intersubjetivo possa ressignificar as bases metafísicas, legitimadoras do discurso filosófico e pedagógico modernos e reelaborar essas mesmas bases para os tempos contemporâneos, refundamentadas na razão comunicativa.

Habermas tem consciência dos obscuros caminhos percorridos pela razão moderna e não pode concordar com os críticos pós-modernos que afirmam que a razão tenha sofrido uma ruptura tão radical e profunda a ponto de significar que estamos num tempo totalmente novo. Sua convicção é que, através de um sentido ampliado da razão, o homem possa garantir sua saída da menoridade. Habermas não propõe a eliminação do princípio da subjetividade e da razão. O que ele propõe é uma nova concepção, onde o paradigma do sujeito que conhece por ato de uma razão endógena e manipulador de objetos é substituído e incorporado pelo paradigma do entendimento entre sujeitos capazes de linguagem e ação. Portanto, os princípios da identidade para uma Pedagogia do Entendimento Intersubjetivo não se encontram no caminho da razão subjetiva, absoluta, auto-referente no sentido moderno, mas na racionalidade da teoria da razão comunicativa, intercompreensiva e intersubjetiva no sentido habermasiano.

Ora, os principais críticos da modernidade denunciaram as diferentes formas de estreitamento, de déficit e de eclipsamento do modelo de razão moderna, sobretudo, por ter privilegiado uma dimensão única da razão: aquela dimensão que derivou para o conhecimento científico, analítico e objetivante como a forma exclusiva de conhecimento válido, seguro e legitimado. O aspecto posto como fundamento da modernidade sobre o qual foram construídas as grandes metanarrativas – a descoberta da subjetividade centrada na soberania da razão científica orientada para fins técnico-instrumentais e estratégicos – está também na origem de sua própria crise. Nisso consiste a situação paradoxal: o desenvolvimento pleno do processo de racionalização culminou numa total des-razão, ou seja, numa completa negação das possibilidades da própria razão.

O projeto iluminista da emancipação pela maioria do homem serviu de suporte para o desenvolvimento da tecnociência e das sociedades industriais promovendo a autodestruição das potencialidades da razão. Portanto, foi a universalização da concepção racionalista de homem e de mundo decorrente da *ratio* cartesiana fundamentadora do paradigma da razão subjetiva que provocou a uniformização do paradigma técnico-instrumental e a colonização do Mundo da Vida.

Por outro lado, tendo em vista o caráter da historicidade, da dialeticidade e da complexidade da realidade e do homem temos a convicção de que a história dos paradigmas, tanto filosóficos como pedagógicos não se encerrará com o paradigma da razão comunicativa.

No entanto, entendemos que, no momento, é o paradigma que pode alimentar a construção de nossas utopias e esperanças de um mundo mais solidário construído com a participação de uma Pedagogia do Entendimento Intersubjetivo. Ela refundamenta os pressupostos político-epistemológicos e pedagógicos na perspectiva de uma nova racionalidade superando a visão metafísica, instrumentalizadora e simplificadora dos paradigmas anteriores. Para isso, portanto, é necessário antes de tudo, que a Pedagogia comece a repensar-se a si mesma, colocando no centro de suas preocupações a discussão sobre sua racionalidade pedagógica pertinente para os tempos contemporâneos. A partir de então podemos acreditar na possibilidade de uma outra Pedagogia.

Portanto, após percorrer um longo caminho de investigação e de compreensão dos vínculos indissociáveis entre algumas dimensões da Filosofia e da Pedagogia a pergunta por uma pedagogia da pedagogia pode encontrar nos pressupostos da razão comunicativa algumas luzes para a reconstrução de sua identidade, em forma de Pedagogia do Entendimento Intersubjetivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

ALVES, Rubem. **Livro sem fim**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

ARAGÃO, Lúcia Maria de Carvalho. **Razão comunicativa e teoria social crítica em Jürgen Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

_____. Apresentação. In: HABERMAS, Jürgen. **Agir comunicativo e razão destranscendentalizada**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

ARAÚJO, Luiz B. L. **Religião e modernidade em Habermas**. São Paulo: Loyola, 1996.

BORNHEIM, Gerd. Sobre o estatuto da razão. In.: NOVAES, Adauto. **A crise da razão**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. P. 97-110.

BOUFLEUER, José Pedro. **Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas**. Ijuí: UNIJUÍ, 1997.

BOHR, Niels. **Física atômica e conhecimento humano: Ensaio 1937-1957**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1995.

BRASIL. Parecer n. 251/62. Currículo mínimo e duração do curso de pedagogia. Relator: Valnir Chagas. **Documenta**, Brasília, n. 11, p. 59-65, 1963.

_____. Parecer n. 252/69. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. **Documenta**, Brasília, n. 100, p. 101-17, 1969.

_____. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

BURBULES, Nicholas C. As dúvidas pós-modernas e a filosofia da educação. In: GHIRALDELLI JR., Paulo (Org.). **O que é Filosofia da Educação?** Rio de Janeiro: DP&A, 1999. P.123-138.

CARVALHO, Adalberto Dias de. **Utopia e educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1994.

COMENIUS. **Didática Magna**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

DOLL JR., William E. **Currículo**: uma perspectiva pós-moderna. Porto Alegre: Artes médicas, 1997.

DREIFUS, René A. **A época das perplexidades**: mundialização, globalização e planetarização: novos desafios. Petrópolis: Vozes, 1996.

DUTRA, Delamar José V. **Razão e consenso**: uma introdução ao pensamento de Habermas. Pelotas: Editora Universitária/UFP, 1993.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **A educação física na crise da modernidade**. Ijuí: UNIJUÍ, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980a.

_____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980b.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREITAG, Bárbara. **A teoria crítica**: ontem e hoje. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização**. Trad. José Otávio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

FURTER, Pierre. **Educação e reflexão**. Petrópolis: Vozes, 1966.

GADAMER, H. G. **Verdade e método**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **A razão na época da ciência**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983.

GHIRALDELLI JR., Paulo. O que é filosofia da educação – uma discussão metafilosófica. In: GHIRALDELLI JR., Paulo (Org.). **O que é Filosofia da Educação?** Rio de Janeiro: DP&A, 1999. P. 7-87

_____. Nascimento, morte e ressurreição do professor no embate modernidade versus pós-modernidade: uma abordagem a partir da filosofia da educação. **Simpósio Científico do Campus de Marília**. Publicações UNESP, 1997. P. 1-10.

_____. **Filosofia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. **Neopragmatismo, Escola de Frankfurt e Marxismo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GOERGEN, Pedro. **Pós-modernidade, ética e educação**. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. A crítica da modernidade e a educação. **Pro-Posições**: Revista da Faculdade de Educação da UNICAMP, v. 7, n. 2, (20), 5-28, jul.1996.

HABERMAS, Jürgen. **Técnica e ciência como ideologia**. Lisboa: Edições 70, Ltda., s.d.

_____. **Conhecimento e interesse**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara S. A., 1987a.

_____. **Dialética e hermenêutica**. Para a crítica da hermenêutica de Gadamer. Porto Alegre: L&PM, 1987b.

_____. **Teoría de la acción comunicativa**. Vol. I. Racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid: Taurus, 1988a.

_____. **Teoría de la acción comunicativa**. Vol. II. Crítica de la razón funcionalista. Madrid: Taurus, 1988b.

_____. **Teoría de la acción comunicativa** : complementos y estudios previos. Madrid: Cátedra, 1997.

_____. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

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

_____. **La inclusión del otro**. Estudios de teoría política. Barcelona: Paidós, 1999.

_____. **O discurso filosófico da modernidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Agir comunicativo e razão destranscendentalizada**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

HEIDEGGER, Martin. **Caminos de bosque**. Madrid: Alianza Editorial S.A., 1995.

HERMANN, Nadja. **Validade em educação**: intuições e problemas na recepção de Habermas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999a.

_____. Nietzsche: uma provocação para a Filosofia da Educação. In: GHIRALDELLI JR., Paulo (Org.). **O que é Filosofia da Educação?** Rio de Janeiro: DP&A, 1999b. P. 141-158.

INGRAM, David. **Habermas e a dialética da razão**. Brasília: Universidade de Brasília, 1994.

JAPIASSU, Hilton. **Desistir do pensar? Nem pensar!** São Paulo: Editora Letras & Letras, 2001.

KANT, Immanuel. Crítica da razão pura e outros textos filosóficos. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1974. P. 7-98

- _____. **Sobre a Pedagogia**. Trad. Francisco C. Fontanella. Piracicaba: Editora Unimep, 1999.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos para quê?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- LIPMAN, Matthew. **O pensar na educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- LYOTARD, J. F. **A Condição pós-moderna**. Lisboa: Gradiva, 1989.
- MARCONDES, Danilo. **Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein**. 6. ed., Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- _____. A crise de paradigmas e o surgimento da modernidade. In. BRANDÃO, Zaia (Org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo: Cortez, 1994. P. 14-29
- MARQUES, Mário Osório. **Conhecimento e educação**. Ijuí: UNIJUÍ, 1988.
- _____. **Pedagogia: a ciência do educador**. Ijuí: UNIJUÍ, 1990.
- _____. Os paradigmas da educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 73, n. 175, p. 547-565, set./dez. 1992.
- _____. **O conhecimento e modernidade em reconstrução**. Ijuí: UNIJUÍ, 1993.
- _____. **Educação/interlocução, aprendizagem/reconstrução de saberes**. Ijuí: UNIJUÍ, 1996a.
- _____. O educador recorre ao filósofo: um depoimento. In.: **Finitude e transcendência**. BONI, Luis A. De. (Org.). Petrópolis: Vozes, 1996b. P. 530-536.
- _____. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. Ijuí: UNIJUÍ, 1997a.
- _____. **Filosofia e Pedagogia na Universidade**. Ijuí: UNIJUÍ, 1997b.
- _____. **A formação do profissional da educação**. 2 ed., Ijuí: UNIJUÍ, 1998.
- _____. **Educação nas ciências: Interlocução e complementaridade**. Ijuí: UNIJUÍ, 2002.
- MARTINI, Rosa. Habermas e a crítica do conhecimento pedagógico na pós-modernidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 9-29, jul./dez. 1996.
- MARX, K. Teses sobre Feuerbach. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Abril, 1974. P. 55-59.
- MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Estatuto de cientificidade da Pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido (Coord.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1998. P. 13-37
- MATOS, Olgária. **Filosofia e polifonia da razão**. São Paulo: Scipione, 1997.
- MCLAREN, Peter. **A Pedagogia da utopia**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2001.

MEDEIROS, Marilu Fontoura de. Eixos emergentes na proposta habermasiana e a possibilidade da ação pedagógica crítica e reflexiva. **Educação e Filosofia**. Uberlândia: v. 8, n.15, p. 49-65, jan/jun. 1994.

MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer**: a coragem de começar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MONTAIGNE, Michel. Ensaios. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1972. P. 11-158.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

_____. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000a.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez: Brasília: UNESCO, 2000b.

_____. **A religião dos saberes**: o desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000d.

_____. O método 5. **A humanidade da humanidade**: a identidade humana. Porto Alegre: Sulina, 2002.

MORIN, Edgar e MOIGNE, Jean-Louis de. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Peirópolis, 2000c.

NARODOWSKI, Mariano. **Comenius & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **A filosofia na crise da modernidade**. São Paulo: Ed. Loyola, 1995.

_____. **Reviravolta lingüístico-pragmática na filosofia contemporânea**. São Paulo: Ed.Loyola, 1996.

_____. **Sobre a fundamentação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997.

PALMER, Richard. **Hermenêutica**. Lisboa: Edições 70, 1986.

POURTOIS, Jean-Pierre e DESMET, Huguette. **A educação pós-moderna**. Lisboa: Editora Instituto Piaget, 1999.

PRADO, José Luiz Aidar. **Brecha na comunicação**: Habermas, o Outro, Lacan. São Paulo: Hacker Editores, 1996.

PRESTES, Nadja H. **Educação e racionalidade**: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

_____. Metafísica da subjetividade na educação: as dificuldades do desvencilhamento. In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 81-94, jan./jun. 1997a.

_____. O pensamento de Habermas. **Filosofia, Sociedade e Educação**. São Paulo (UNESP), v. 1, n. 1, p. 119-152, 1997b.

_____. **O polêmico debate da educação na contemporaneidade**: a contribuição habermasiana. In.: ZUIN, Angônio A. Soares (Org.). **A educação danificada**: contribuições à teoria crítica da educação. Petrópolis: Vozes, 1998a. p. 217-242.

_____. Educação e pós-modernidade: um tema polêmico. **Simpósio Científico do Campus de Marília**. Marília: UNESP, 1998b. P. 11-21

PROJETO DO CURSO DE PEDAGOGIA – ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL – LICENCIATURA PLENA EM VENÂNCIO AIRES, Santa Cruz do Sul, 2001.

RENAUT, Alain. **O indivíduo**: reflexão acerca da filosofia do sujeito. Rio de Janeiro: DIFEL, 1998.

ROUANET, Sergio P. **As razões do Iluminismo**. São Paulo: Companhia das letras, 1987.

RUEDELL, Aloísio. **Da representação ao sentido**. Através de Schleiermacher à hermenêutica atual. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

SACRISTAN, José Gimeno. A educação que temos, a educação que queremos. In: IMBERNÓN, F. **A educação no século XXI**: os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000a.

_____. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 2000b.

SCOCUGLIA, Afonso C. **A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. João Pessoa: Editora Universitária, 1997.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. **Pedagogia Dialética**. De Aristóteles a Paulo Freire. São Paulo: Editora brasiliense, 1983.

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

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. **Curso de Pedagogia no Brasil**: história e identidade. Campinas: Autores Associados, 1999.

SILVA, Ilton Benoni da. **Inter-relação: a pedagogia da ciência: uma leitura do Discurso Epistemológico de Gaston Bachelard.** Ijuí: UNIJUI, 1999.

SLATER, Phil. **Origem e significado da Escola de Frankfurt.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

STEIN, Ernildo. **Crítica da ideologia e racionalidade.** Porto Alegre: Movimento, 1986.

_____. **Epistemologia e crítica da modernidade.** Ijuí: UNIJUI, 1991.

_____. **Aproximações sobre Hermenêutica.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

_____. **Racionalidade e existência.** Uma introdução à Filosofia. Porto Alegre: L&PM Editores S/A, 1988.

_____. **Diferença e metafísica.** Ensaio sobre a desconstrução. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

STIELTJES, Claudio. **Jurgen Habermas.** A desconstrução de uma teoria. Jabaquara: Germinal Editora, 2001.

TOURAINÉ, Alain. **Crítica da modernidade.** Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

UNIJUI. **PROJETO DE ALTERAÇÃO DO ATUAL CURSO DE PEDAGOGIA: HABILITAÇÕES SÉRIES INICIAIS E PRÉ-ESCOLAR TRANSFORMANDO-AS EM HABILITAÇÃO ÚNICA NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO DA SALA DE AULA.** Ijuí: s.n.t., 1997.

_____. **PROJETO DE REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DA HABILITAÇÃO PEDAGOGO DA ESCOLA.** Ijuí: 1998.

_____. **PROJETO DE REESTRUTURAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA: SUAS HABILITAÇÕES E PROPOSTAS CURRICULARES.** Ijuí: 2001.

UNISC. **PROJETO DO CURSO DE PEDAGOGIA.** Santa Cruz do Sul: 2001.

UPF. **PROPOSTA DE ALTERAÇÃO CURRICULAR.** Passo Fundo: 2001.

_____. **PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO. VERSÃO PRELIMINAR.** Passo Fundo: 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. Ciência e Pós-Modernidade. **Episteme.** Porto Alegre, v. 3, n. 5, p. 143-156, 1998.

WOLFF, Francis. Nascimento da razão, origem da crise. In.: NOVAES, Adauto. **A crise da razão.** São Paulo: Companhia das Letras, 1999. P. 67-82.

ZITKOSKI, Jaime José. **Horizontes da (re) fundamentação em educação popular: um diálogo entre Freire e Habermas.** Frederico Westphalen: Ed. URI, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE A

IDENTIFICAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA

FIDENE – FUNDAÇÃO, INTEGRAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL.

UNIJUÍ – UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RS.

CURSO DE PEDAGOGIA: Instalado em 1957 em Ijuí, autorizado pelo Parecer do CFE nº 514/56 e o Decreto Presidencial nº 40.936/57 e reconhecido pelo Parecer do Conselho Federal de Educação nº 564/59 e Decreto nº 47.670 de 19 de janeiro de 1960, da Presidência da República.

HABILITAÇÕES OFERECIDAS:

- PEDAGOGO DA SALA DE AULA: MAGISTÉRIO EDUCAÇÃO INFANTIL E SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.
- PEDAGOGO DA ESCOLA: ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL E SUPERVISÃO ESCOLAR.
- PEDADOGO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.

DURAÇÃO: 2.700 Horas - 180 Créditos

REGIME DE FUNCIONAMENTO: REGULAR - MODALIDADE SEMIPRESENCIAL DIURNO E NOTURNO;

LOCAIS DE FUNCIONAMENTO: CAMPUS IJUÍ, SANTA ROSA E TRÊS PASSOS

CAMPUS IJUÍ: REGULAR SEMIPRESENCIAL DIURNO E NOTURNO;

CAMPUS SANTA ROSA: REGULAR SEMIPRESENCIAL DIURNO E NOTURNO;

CAMPUS TRES PASSOS: REGULAR SEMIPRESENCIAL NOTURNO.

PROPOSTA DE DIRETRIZES CURRICULARES PARA O CURSO DE PEDAGOGIA:
Ano de **1998** e reformulada nos anos de **2000** e **2001**.

APÊNDICE B

IDENTIFICAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA

FUPF - FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

UPF – UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

CURSO DE PEDAGOGIA: Instalado em 1957, reconhecido pela Portaria Ministerial 467/83. **Anos Iniciais:** Autorização: Pareceres 157/79 – 1694/79 e 32/80; Reconhecimento: Parecer nº 470 de 05/10/83.

Educação Especial: Reconhecimento: 1525/79 Processo – 2261/79.

Educação Infantil: Autorização: Pareceres – 157/79 – 1694/79 e 32/80; Reconhecimento: Parecer – CNE 076/2000 e Portaria Ministerial – 286/2000.

HABILITAÇÕES OFERECIDAS:

- ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

- EDUCAÇÃO INFANTIL

- EDUCAÇÃO ESPECIAL

DURAÇÃO: Anos Iniciais: 3.105 Horas – 207 Créditos

Educação Especial: 3.120 Horas - 208 Créditos

Educação Infantil: 3.300 Horas – 220 Créditos

LOCAIS DE FUNCIONAMENTO: PASSO FUNDO, CARAZINHO, PALMEIRA DAS MISSÕES, SOLEDADE, CASCA, LAGOA VERMELHA.

REGIME DE FUNCIONAMENTO: REGULAR NOTURNO E NA MODALIDADE INTENSIVA (regime especial - intensivo em janeiro e julho e finais de semana – 6ª feira - tarde e noite e sábado - manhã e tarde)

PROPOSTA DE DIRETRIZES CURRICULARES PARA O CURSO DE PEDAGOGIA: **2000** (agosto a dezembro) e **2001** (março a outubro) – período de estudos e elaboração da proposta. Implantação **a partir do 1º semestre de 2002.**

APÊNDICE C

IDENTIFICAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA

APESC – ASSOCIAÇÃO PRÓ-ENSINO EM SANTA CRUZ DO SUL

UNISC – UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL

CURSO DE PEDAGOGIA: Inicia o funcionamento em 1967 como extensão da Faculdade Imaculada Conceição de Santa Maria. Em 1980, passa a fazer parte da FISC - Faculdades Integradas de Filosofia, Ciências e Letras, oferecendo, na época, as habilitações de Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau, de Supervisão Escolar e de Orientação Educacional. Atualmente, o funcionamento está autorizado pela Portaria nº 807/90 – CONSUN e reconhecido pela Portaria nº 1128/95 de 08/09/95, publicada no DOU de 11/09/95.

HABILITAÇÕES OFERECIDAS:

A partir de reformulações curriculares, nos anos 80 e 90 passaram a ser oferecidas as seguintes habilitações:

- SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
- EDUCAÇÃO ESPECIAL
- EDUCAÇÃO INFANTIL

No ano de 2001, de acordo com as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, substituem-se as habilitações por três cursos independentes:

- Ⓢ Curso de Pedagogia Anos Iniciais do Ensino Fundamental
- Ⓢ Curso de Pedagogia Educação Infantil
- Ⓢ Curso de Pedagogia Educação Especial

DURAÇÃO: 2.820 Horas – 188 Créditos

LOCAIS DE FUNCIONAMENTO: SANTA CRUZ DO SUL, VENÂNCIO AIRES, SOBRADINHO E CAPÃO DA CANOA.

REGIME DE FUNCIONAMENTO: REGULAR e FÉRIAS

Santa Cruz do Sul: regular diurno (manhã e tarde); férias (módulos intensivos /janeiro, fevereiro e julho);

Venâncio Aires: regular noturno;

Capão da Canoa: regular sexta-feira (noite); sábado (manhã e tarde);

Sobradinho: férias (módulos intensivos /janeiro, fevereiro e julho).

PROPOSTA DE DIRETRIZES CURRICULARES PARA O CURSO DE PEDAGOGIA: reformulada em **2001**.

Celso José Martinazzo

**A RACIONALIDADE DA PEDAGOGIA E PERSPECTIVA DE CONSTRUÇÃO DE
UMA PEDAGOGIA DO ENTENDIMENTO INTERSUBJETIVO COM BASE NA
RAZÃO COMUNICACIONAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em 15 de março de 2004.

Profª Drª Merion Campos Bordas – Orientadora

Profª Drª Rosa Maria Martini - FACED

Profª Drª Malvina do Amaral Dorneles - FACED

Prof. Dr. Jaime José Zitkoski – UNISINOS

Profª Drª Marilú Fontoura de Medeiros – PUC/RS