UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – DOUTORADO

Racionalidade comunicativa e a fundamentação da educação no contexto do pensamento pós-metafísico

Catia Piccolo Viero Devechi

Florianópolis

2008

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

Catia Piccolo Viero Devechi

Racionalidade comunicativa e a fundamentação da educação no contexto do pensamento pós-metafísico

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, sob orientação do Professor Dr. Ari Paulo Jantsch e co-orientação do Professor Dr. Ralph Ings Bannell

Florianópolis

2008

Catia Piccolo Viero Devechi

Racionalidade comunicativa e a fundamentação da educação no contexto do pensamento pós-metafísico

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, sob orientação do Professor Dr. Ari Paulo Jantsch e co-orientação do Professor Dr. Ralph Ings Bannell

Aprovada em 15 de abril de 2008.

_____
Prof. Dr. Ari Paulo Jantsch – PPGE/ UFSC/ Orientador

_____
Prof. Dr. Ralph Ings Bannell – PPGE/ PUCRJ/ Co-orientador

_____
Prof. Dr. Alexandre Fernandez Vaz – PPGE/ UFSC/ Examinador

_____
Prof. Dr. Delamar José Volpato Dutra – PPGF/ UFSC/ Examinador

_____
Prof. Dr. Amarildo Luiz Trevisan – PPGE/UFSM/Examinador

_____
Profa. Dra. Nadja Hermann – PPGE/ PUCRS/Examinadora

Ao Marcelo pelo companheirismo e amor com que compartilha a minha vida. Aos meus pais, Geni e José, por toda luta realizada para que este estudo fosse possível.

Agradecimentos

Ao professor Doutor Ari Paulo Jantsch, meu orientador, pelo reconhecimento, acompanhamento crítico e interessantes sugestões no desenvolvimento do trabalho de tese;

Ao professor Doutor Ralph Ings Bannell, meu co-orientador, pelos brilhantes e decisivos esclarecimentos na compreensão de Habermas, pela generosidade e amizade no entendimento de minhas propostas;

Ao professor Doutor Amarildo Luiz Trevisan por ter me apresentado ao Habermas na Graduação; pela dedicação, incentivo, amizade e presença constante em meus estudos;

Ao professor Doutor Heinz Eidam pela acolhida na Universidade de Kassel na Alemanha;

Aos professores: Doutor Alexandre Vaz, Doutora Nadja Hermann, Doutor Delamar Volpato Dutra e Doutor Luiz Roberto Gomes pelas importantes sugestões na banca de qualificação do projeto.

Aos professores da Universidade de Passo Fundo, principalmente, Doutor Altair Fávero e Doutor Cláudio Dalbosco pela amizade e contribuições oferecidas;

Aos colegas da Anped pelo importante diálogo.

À Universidade Federal de Santa Catarina por ter oportunizado este estudo.

Aos colegas do curso, em especial, Marilda e Sandra pelo apoio e agradável convivência;

Ao PPGE da Universidade Federal do Rio Grande do Sul por ter permitido a participação em disciplina da Pós-Graduação como aluno especial (PEC);

Ao PPGE da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro por ter permitido a

participação em disciplina da Pós-Graduação como aluna extraordinária;

Aos professores do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria pelos ensinamentos que me permitiram dar continuidade à minha trajetória acadêmica num curso de doutoramento;

Ao grupo de pesquisa “Racionalidade e formação” pelo incentivo, pelas imensuráveis contribuições e pelo sincero companheirismo;

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela concessão da bolsa de estudos;

Ao DAAD e a FAPESC pelo financiamento que permitiu a realização do Curso de Curta Duração na Universidade de Kassel na Alemanha.

Aos meus irmãos, sobrinhas, cunhadas e demais familiares pela presença atenciosa em todos os momentos;

Aos meus amigos uma eterna gratidão pelo carinho, pela alegria e compreensão nos momentos ausentes.

“Esta racionalidade comunicativa expressa-se na força unificadora do discurso orientado para o entendimento, que assegura aos falantes participantes no ato de comunicação um mundo da vida intersubjetivamente partilhado, garantindo assim simultaneamente um horizonte no seio do qual todos possam se referir a um só mundo objetivo”

Jürgen Habermas

RESUMO

O trabalho busca discutir a racionalidade comunicativa de Jürgen Habermas como possibilidade alternativa de fundamentação da educação no contexto do pensamento pós-metafísico. A nossa tese é de que a racionalidade comunicativa ofereceria à pluralidade teórico-interpretativa da educação atual a possibilidade integrativa no desenvolvimento das pesquisas. Por meio de justificações argumentadas, tal racionalidade admitiria a fundamentação pelo consenso discursivo que é sempre suscetível de refutação. Entendemos que o movimento de rejeição à fundamentação da educação por um foco epistemológico, em seu sentido tradicional, não pode significar a aceitação tácita da tese do relativismo teórico ou então a descrença em uma racionalidade mais universalizada, mas a possibilidade de uma conversação inteligente que permita certificar validades para o mundo que é comum a todos. Tal proposta exigiria entre outras modificações, desenvolver a competência comunicativa dos pesquisadores ao ponto de relativizar as suas próprias concepções teóricas, em benefício de um horizonte mais alargado de compreensão.

Palavras chaves: Educação, Racionalidade, Comunicação, Fundamentação.

ABSTRACT

This project defends Jürgen Habermas`s communicative rationality as a possible foundation for education in the context of postmetaphysical thought. The thesis is that communicative rationality offers the theoretic-interpretive plurality of present day education an integrative possibility, in the development of research. Using argumentation as a process of justification, such rationality would permit a discursive consensus, which is always fallible and, therefore, susceptible to revision. It is argued that the rejection of epistemological foundations for education, in the traditional sense, does not imply tacit acceptance of the theses of theoretic relativism or a disbelief in a more universal rationality, but the possibility of intelligent conversation that permits us to certify validities for a world that is common to all. Such a proposal would demand, among other modifications, the development of communicative competence by researchers, to the point of making one's theoretic conceptions hypotheses, in the benefit of a more ample horizon of comprehension.

Keywords – Education, Rationality, Communication, Foundations

Lista de ilustrações

Figura 1 – Fases do pensamento de Habermas.....74

Figura 2 – Compreensão associativa dos atos de fala.....90

Figura 3 – Desempenho das pretensões de validade.....99

Figura 4 - O movimento circular das questões empíricas.....123

Figura 5– Contexto do pensamento pós-metafísico.....136

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....14

1 Problemática e justificativa da pesquisa.....14

2 Mazzotti e Oliveira: os problemas do pluralismo teórico e a proposta de conhecimento confiável na educação 20

3 Mudança de interpretação na educação brasileira.....27

4 Estrutura do trabalho.....32

I CONTEXTO DO PENSAMENTO PÓS-METAFÍSICO: CRÍTICA À RAZÃO MODERNA 34

1 A crítica de Nietzsche - o conhecimento perspectivista.....36

1.1 Influências de Nietzsche na educação.....42

2 A crítica pós-estruturalista.....46

2.1 Influências de Foucault na educação.....50

3 Virada lingüística.....54

3.1 Influências da virada lingüística na educação.....63

4. Problemas emergentes das múltiplas interpretações 67

II A TEORIA DISCURSIVA DE HABERMAS.....69

1 Conhecimento e Interesse.....75

2 Teoria da Ação Comunicativa.....78

2.1 Racionalidade comunicativa.....82

2.2 Pragmática universal.....85

2.2.1 Teoria dos atos de fala.....88

2.3 O cumprimento de regras 91

2.4 Transcendental invertido.....93

2.5 Pretensões de validade.....97

2.5.1 Proposições verdadeiras e a verdade das proposições.....100

2.5.2 Validade das questões morais e éticas.....102

2.6 Situação ideal de fala 106

2.7 Objetividade *versus* verdade 110

3 Verdade e Justificação.....114

3. 1 O tratamento das questões empíricas.....117

3.1.1 Associação ao mundo objetivo independente da linguagem.....118

3.1.2 As certezas não epistêmicas da ação.....122

3.2 A validade da moral.....124

3.3 Naturalismo fraco.....126

3.4 Entendimento e o consenso.....128

3.5 Três Raízes da racionalidade do discurso.....131

III DEBATE ENTRE HABERMAS E RORTY.....135

1 O propósito dos acordos.....137

2 Os propósitos de Rorty.....138

2.1 A questão da moral 141

3 Habermas e Rorty: aproximações e controvérsias.....143

3.1 Antes da publicação de *Verdade e Justificação*.....144

3.1.1 A questão da verdade (validade).....144

3.1.2 Sobre a situação ideal de comunicação.....148

3.1.3 Contextualismo *versus* universalismo 150

3.1.4 A questão da moral.....153

3.2 Depois da publicação de *Verdade e Justificação*.....156

3.2.1 O realismo independente da linguagem.....156

IV RACIONALIDADE COMUNICATIVA E A FUNDAMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO.....161

1 A integração das perspectivas teóricas 162

2 A racionalização comunicativa da pesquisa educacional.....165

3 A fundamentação discursiva da educação 170

4 A preservação da diversidade teórica.....172

5 A referência ao mundo realista independente da linguagem 174

6 A validade dos enunciados além dos contextos argumentativos.....177

7 As normas morais.....180

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....185

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....192

BIBLIOGRAFIAS CONSULTADAS.....197

INTRODUÇÃO

1 Problemática e justificativa da pesquisa

O paradigma moderno de conhecimento é caracterizado por grandes fundamentos assegurados por pressupostos da racionalidade absoluta. Com o objetivo de oferecer ao cidadão a liberdade e a emancipação, apresenta conceitos normativos e expressa sob a lógica do racionalismo iluminista um modelo formativo que privilegia o poder representacionista do conhecimento. Tal foi o modelo de razão colocado como guia da educação por muitos anos. Por meio deste modelo, cabia à educação a formação do sujeito consciente de seus pensamentos e responsável pelos seus atos.

Conforme Hermann, o paradigma moderno “apostou, como nenhuma outra época, no projeto educativo. Individualidade, consciência, responsabilidade moral e identidade do eu passaram a ser as categorias centrais do discurso pedagógico, decorrentes de uma certa compreensão sobre a natureza humana” (1999, p. 17). Silva diz que, nesse momento, “a filosofia da consciência e educação quase se confundem. É aqui, em toda a tradição do pensamento educacional, que a

consciência e o sujeito auto-centrado recebem um papel privilegiado". (2002, p.249). No sujeito está a possibilidade epistemológica da certeza. Trata-se de uma perspectiva que impunha à educação o dever de garantir o acesso à verdade, de forma que permitisse a ação interventiva do homem no mundo.

Com o passar do tempo, problemas surgem e o projeto se enfraquece sob grandes críticas filosóficas. Críticas estas que, aos poucos, tomam corpo na educação sob forma de múltiplas solicitações. Deixa-se de apostar no saber fundamentado em favor da diferença, da instabilidade e da contingência. Diz Hermann:

> toda a forma de crítica ao pensamento totalizador e uniformizador, ao agir instrumental e manipulativo presentes na modernidade criou as condições para que a pluralidade mostrasse a sua face, expondo o reducionismo de comportamentos niveladores (2001, p.133).

A fundamentação da racionalidade tradicional é dissolvida em múltiplas perspectivas; não se trata mais de um modo explicativo único, mas inúmeras interpretações. Continua Hermann: "em nossa visão de mundo, entra em jogo imediatamente o outro, com a sua construção e interpretação. A pluralidade é uma conseqüência necessária desta forma de experiência da realidade" (ibid, p.134). No lugar de uma metateoria entra em voga uma pluralidade de formas teóricas. Neste momento, qualquer pressuposto de justificação racional nos moldes tradicionais se coloca como forma de exclusão, limitação ou repressão. Os defensores pós-modernos chegam a dizer que qualquer fundamentação deste tipo na educação anularia as diferenças, trazendo injustiça e bloqueio no progresso e na criação.

O que ocorre é uma mudança de interpretação provocada pelo movimento pós-metafísico[1] do pensamento filosófico. Movimento esse que, como veremos mais

---

[1] Habermas caracteriza o contexto do pensamento pós-metafísico a partir dos seguintes apontamentos: crítica ao pensamento totalizador, voltado ao uno; destranscendentalização dos conceitos tradicionais fundamentais; mudança da filosofia da consciência para a filosofia da linguagem; inversão do primado da teoria sobre a prática (HABERMAS, 2002d, p. 43).

adiante, parece ter tido a sua grande arrancada com a crítica do filósofo alemão Friedrich Nietzsche, no século XIX, encaminhado, principalmente, por filósofos da Teoria Crítica, e por filósofos franceses (Lyotard, Foucault) e americanos (Rorty, Davidson). Com a crítica colocada de forma estendida nos meios acadêmicos, a educação passa a ser percebida não mais pela razão iluminista, mas pela multiplicidade das interpretações perspectivistas. A educação parece seguir a compreensão de Nietzsche de que não existe nenhuma coisa em si, sendo o perspectivismo inerente à existência. Segundo Hermann, neste momento, "não há garantia possível de ação correta que assegure a obtenção do fim desejado, porque não há mais um modelo de natureza humana para orientar a ação, como ocorre na tradição clássica" (ibid, p. 129).

Nesse momento, a pesquisa[2] educacional passa acontecer pela diversidade de suas experiências particulares. Aquela fundamentação baseada na formação do sujeito virtuoso, esclarecido e conhecedor de si mesmo sustentada pelo potencial inabalável da razão, se converte em interpretação, comprometida não mais com a verdade e com a moral universal, mas com as diferentes possibilidades vividas. Abandonam-se as referências com o coletivo e ampliam-se os horizontes de investigação, cada vez mais, para o perspectivismo teórico. Duas conseqüências surgem dessa transformação: uma positiva e outra negativa. A positiva é que a mudança trouxe para a pesquisa em educação a liberdade de criação e a aproximação com as diferentes formas de vida. Podemos dizer que ela veio ao encontro da necessidade da emancipação da vida frente aos mecanismos dominantes que buscavam nivelar os homens em iguais. A partir dessa nova visão foi possível compreender a constituição alienadora da formação racional iluminista, bem como avaliar a orientação educacional fundamentada por saberes fixos. A negativa foi o distanciamento entre as perspectivas teóricas no tratamento de problemas.

A nossa compreensão é de que, embora o abandono do saber absoluto tenha flexibilizado o conhecimento rígido, dando voz à multiplicidade interpretativa, a ausência de uma racionalidade mais universalista inferiu dificuldades na solução dos

---

[2] Tratamos, neste trabalho, da pesquisa educacional realizada no espaço acadêmico, ou seja, da pesquisa de *stricto sensu* (em nível de universidade).

problemas da educação. A nova forma de perceber o conhecimento não foi capaz de assegurar à pesquisa em educação uma visão investigativa de coletividade. Em se tratando de educação que tem uma história de fundamentação e de explicação racional, o reconhecimento das múltiplas possibilidades de justificação provocou disparidade teórica e prejuízos na solução de problemas. As investigações passaram a acontecer de forma desconectada uma das outras, desconsiderando a possibilidade de críticas externas, tornando-se, por vezes, incoerente com as necessidades da ação.

A mudança do modo de proceder a pesquisa em educação parece não permitir a certificação necessária às experiências cotidianas. No Brasil, as reclamações acerca da deslegitimação educacional tornaram-se uma prática cotidiana, não só entre os teóricos, mas entre as pessoas comuns. Há um grande descontentamento da educação nos moldes atuais e dos valores por ela constituídos, o que alerta uma revisão neste modo de pesquisa. A nossa compreensão é de que reconhecimento da contingência interpretativa não pode significar desconsideração com aquilo que é do coletivo, pois a visão do coletivo é necessária às práticas no mesmo mundo. A contingência deve ser vista no sentido de inovação criativa e não como desconsideração com um mundo que é comum a todos.

Moacir Gadotti, pedagogo bastante influente nas discussões sobre a educação no Brasil, diz que o problema está em não reconhecer que o “pluralismo não significa ecletismo, um conjunto amorfo de retalhos culturais. Pluralismo significa sobretudo diálogo com todas as culturas, a partir de uma cultura que se abre as demais” (2005, p.313). A ressalva do autor é de que a pluralidade não significa distanciamentos; mas oportunidade de desenvolver um diálogo em favor de um bem comum. Ou seja, não se trata de, em nome da pluralidade, impedir a conexão entre uma e outra perspectiva, mas trabalhar para um trabalho integrado que apanhe o interesse de todos.

Mazzotti e Oliveira, filósofos da educação brasileira, explicitam as implicações negativas do modo como a pluralidade interpretativa se colocou na educação. Em uma análise da estrutura de disciplinas educacionais, os autores

verificam que múltiplas teorias quando, distantes umas das outras, impedem o desenvolvimento de conhecimentos confiáveis. O problema para esses autores não está na pluralidade teórica, mas na falta de critérios para selecionar aquilo que, na pluralidade, seria adequado e possível de se desenvolver na educação. A alerta é para a ausência de um diálogo argumentativo que pudesse coordenar as diferentes disciplinas para o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar. Segundo eles, a pluralidade deve vir no sentido de somar perspectivas teóricas. (2000).

Apropriamo-nos das reflexões de Mazzotti e Oliveira para melhor explicitar aquilo que verificamos como problema na pesquisa em educação da atualidade que é a falta de vínculo entre as diferentes teorias no tratamento de questões problemáticas. A idéia é, por meio destes autores, evidenciar esta questão que, no nosso ponto de vista, tem impedido a eclosão de soluções cruciais para o destino da educação. Compreendida a problematização, oferecemos um tratamento alternativo ao oferecido por estes autores. Enquanto Mazzotti e Oliveira propõem alcançar um conhecimento confiável como possibilidade associativa das múltiplas disciplinas da educação, propomos a fundamentação da educação a partir da proposta de **racionalidade comunicativa** de Jürgen Habermas**.**

A idéia é oferecer por meio de uma racionalidade mais universalizada a possibilidade de validação de enunciados de forma sempre falível. Não é nossa pretensão desenvolver um novo conceito ou verdade para a educação, mas sim um procedimento comunicativo que permita reverter os problemas de fragmentação nas investigações em favor de soluções sempre melhoradas. A indicação é de que os propósitos de racionalidade comunicativa, oferecidos por Habermas, permitiriam reorganizar o pluralismo perspectivista no desenvolvimento investigativo e apanhar uma validade para orientar a ação no mundo que é de todos.

Podemos dizer que o trabalho segue o mesmo rumo de Mazzotti e Oliveira no que se refere à percepção dos problemas da pluralidade interpretativa, porém oferecemos uma proposta diferente ao oferecido por eles. Não tratamos de discutir o problema do distanciamento teórico visando alcançar um saber epistêmico, mas sim uma racionalidade discursiva que oferece as condições necessárias ao entendimento e ao consenso. Compreendemos que a pesquisa em educação que

enfrenta os desafios de uma nova interpretação do campo do conhecimento, não compete mais a preocupação com uma *verdade*, mas sim com justificações que são sempre sujeitas à contestação. O tratamento que Habermas oferece à epistemologia em uma das suas mais importantes obras chamada *Teoria da ação comunicativa* é tratada por um sentido fraco; os acertos argumentativos são sempre falíveis, mesmo no consenso.

Podemos dizer que a nossa proposta se situa entre os pressupostos da modernidade e os pressupostos da pós-modernidade, compreensão que explicitaremos, com mais clareza, a partir do diálogo que Habermas realiza com Richard Rorty (capítulo III). Apesar de ambos os autores apreenderem as mesmas críticas à racionalidade iluminista e também os pressupostos da virada para a linguagem, eles oferecem um tratamento diferenciado acerca da razão. Entretanto, o nosso objetivo é compreender como os propósitos de racionalidade de Habermas podem ser adequados para a pesquisa em educação de nossos tempos. Utilizamos-nos de Rorty como interlocutor que se faz notável na discussão deste autor.

O nosso propósito é discutir a proposta de racionalidade comunicativa de Habermas como procedimento de fundamentação da educação no contexto do pensamento pós-metafísico em que grandes verdades não mais se sustentam. Apesar de o autor tratar a racionalidade das questões empíricas[3], morais e estética, todas fundamentais para a educação, trataremos, por questões de recorte, apenas das duas primeiras. Discutiremos a racionalidade comunicativa como possibilidade de oferecer à educação uma motivação reflexiva que permita acordos entre as perspectivas teóricas no tratamento dos problemas da empiria e de valores. O tratamento da questão estética, não menos importante que as outras, deixaremos para outra oportunidade.

Seguindo a hermenêutica dos moldes habermasianos, não pretendemos alcançar uma resposta exata, pois a tradição é também lugar da não exatidão. Assumimos, com este trabalho, a possibilidade de que nossa compreensão seja refutada. Partimos do princípio de que a pesquisa na educação não requer

---

[3] Tratamos de empíricas as questões referentes à verdade ligadas a objetividade do mundo.

respostas prontas, pois é lugar de discurso e de processo. Respostas prontas se colocariam como barreiras na compressão. A idéia é proceder a uma interpretação em que a racionalidade comunicativa possa se manifestar como fundamentadora da argumentação.

2. Mazzotti e Oliveira: os problemas do pluralismo teórico e a proposta de conhecimento confiável na educação

Ao analisar as ciências que tratam da educação (Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, História da Educação, etc), Mazzotti e Oliveira se deparam com uma multiplicidade de teorias contraditórias. Segundo eles, essas ciências, apesar de objetivarem auxiliar a compreensão do processo educativo, parecem não falar sobre a mesma coisa. Cada ciência explicita, pela sua interpretação, o que é mais significativo para a prática educativa, desenvolvendo-se de forma não-dialógica, isolada em sua perspectiva. Os autores dizem que falta a elas uma visão de conjunto, o que impede que elas desenvolvam um referencial teórico descentrado, que contemple o complexo de perspectivas presentes nos contextos.

Mazzotti e Oliveira oferecem a explicação de que se trata de uma rejeição a argumentação com desagradáveis conseqüências para a educação. Segundo eles, a diversidade de explicações desconectadas “nos sufocam e nos levam a crer que não é viável qualquer ciência, qualquer conhecimento minimamente confiável, na área de educação” (2000, p.29). Assim, em vez de a diversidade teórica contribuir no sentido de aprofundar os significados da educação, deixa a atividade educativa fragilizada e perplexa diante da controvérsia e do desentendimento. Tal é a conseqüência da falta de argumentação como instância necessária de tomada de posições, conforme escrevem Perelmam e Olbrechts-Tyteca (2005) no *Tratado da Argumentação.*

Mazzotti e Oliveira dizem que a solução da contradição teórica do campo da educação está na instituição de um saber interdisciplinar que coordene as disciplinas envolvidas no fenômeno educativo. A idéia é desenvolver uma teoria unificadora das

ciências da educação que permita o diálogo entre as diferentes perspectivas. Trata-se de uma interdisciplina que identifique um objeto comum a todas as demais disciplinas, oportunizando o diálogo entre os especialistas. No entanto, segundo Mazzotti e Oliveira "para que algo seja considerado "objeto comum" é necessário que as diversas disciplinas concordem de alguma maneira sobre o que é tal objeto" (2000, p.36). Ou seja, o objeto comum deve ser o resultado de um acordo entre os participantes de uma comunidade de especialistas, o que significa que para chamar o conhecimento educacional de ciência da educação, exigiria "uma redefinição das ciências que são chamadas ao diálogo" (ibid, p.37).

Para Mazzotti e Oliveira, a ciência é vista como um conjunto de procedimentos legitimados por acordos que nos libertam das condutas inadequadas, nos prevenindo dos fracassos. Assim, a diferença entre cientistas e não cientistas é a estratégia procedimental dos primeiros, somente pelo qual é possível alcançar o conhecimento confiável. O conhecimento confiável é produzido pela argumentação do orador aceita pelo auditório que, conforme Perelman e Olbrechts-Tyteca, pode acusar os enunciados de petição de princípio. A acusação de petição de princípio é o que permite evitar falácias, mostrar os erros e o que é preciso se realizar. Tal acusação significa a denúncia da prática de fundamentar as ações naquilo que o auditório rejeita, e assim, a aceitação do argumento do auditório. Perelman e Olbrechts-Tyteca afirmam no *Tratado da Argumentação* que

> a petição de princípio, que não diz respeito à verdade, mas à adesão dos interlocutores às premissas que pressupõem, não é um erro de lógica, mas de retórica; é compreendida, não no interior de uma demonstração, mas relativamente à técnica argumentativa (2005, p.127).

Isso significa que a petição de princípio diz respeito apenas aos predicados alcançados pelas conversações, pois é impossível pensar as questões lógico-experimentais por esse caminho. Sendo de natureza apenas retórica, os enunciados válidos em um determinado contexto podem não serem válidos em outro. Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca, o tratado de argumentação tem como objetivo combater

> as posições filosóficas, taxativas e irredutíveis, que nos são apresentadas pelos absolutismos de todo tipo: dualismo da razão e da imaginação, da ciência e da opinião, da evidência irrefragável e da vontade enganadora, da objetividade universalmente aceita e da subjetividade de incomunicável, da realidade que se impõe a todos e dos valores puramente individuais (ibid; p.576).

Segundo esses autores, tal forma de conceber o conhecimento em favor da clareza e da exatidão dos conceitos afasta toda a possibilidade de argumentação. Contrários a isso, propõem produzir os saberes a partir da multiplicidade de opiniões e crenças, sendo as ações guiadas por aquilo que aparece como racional. Os autores acreditam serem fundamentais a argumentação e a conversação. Entendem que para alcançar um objeto comum é preciso se abster das dualidades, aprendendo a linguagem enquanto meio de comunicação e de ação.

Se utilizando dos pressupostos do *Tratado da Argumentação* de Perelman e Olbrechts-Tyteca, Mazzotti e Oliveira ficam esclarecidos de que não se trata de alcançar um conhecimento confiável para a educação pela ciência lógica, mas argumentos aceitos por auditórios lingüísticos. Entendem que o conhecimento confiável não deve partir de argumentos que parecem evidentes, mas de um debate científico aberto e permanente, no qual é possível argumentar e contra-argumentar. Em se tratando de disciplinas que possuem objetos próprios, tal proposta causa um embate entre teorias. Para tal reflexão, os autores se utilizam da teoria racional da ação social de Raymond Boudon.

Boudon sustenta a teoria racional da ação social, no sentido de que todas as ações e crenças dos indivíduos sociais são analisados segundo as suas próprias razões. Trata-se de uma razão em que os sujeitos sociais são justificadores de suas posições e contribuintes argumentativos. Diz ele: “o sentido que tem para um ator social as suas crenças e as suas ações não pode ser privado: não existe ciência privada” (BOUDON, 1998, p. 414). A compreensão do autor é de que as investigações da ação humana devem considerar todas as ações sociais envolvidas, tanto as relações dos investigados, quando as dos investigadores, pois não dependem das situações inconscientes, mas da compreensão das boas razões sociais apresentadas.

Tal teoria supõe não envolver nenhum tipo de natureza humana ou ontologia; acontece por meio de uma racionalidade alcançada pelas explicações de crenças e ações dos atores sociais, que pode ser explicada, somente, de forma particular, jamais universal. As condutas, crenças e ações que são justificadas por razões são, por natureza, públicas. Diz Boudon: “este caráter, a que se pode chamar trans-subjetivo, das crenças normativas e das crenças positivas – pelo menos daquelas que aqui me ocupam – implica que o sujeito as percebem como crenças fundadas em razões comunicáveis e válidas” (ibid., 413). Segundo Mazzotti e Oliveira tal “caráter ‘trans-subjetivo’ das crenças, sejam elas normativas ou factuais, é que permite sua comunicação com os demais, validando-se em contextos apropriados; daí a relevância da teoria da argumentação no interior da teoria racional da ação social” (2000, p. 42).

Na teoria da ação social, as pessoas e os seus grupos sociais discutem problemas utilizando-se de princípios aceitáveis pelo grupo. Boudon acredita que com essa concentração nas ações e razões dos atores sociais é possível unificar as fragmentações presentes nas ciências humanas. E é por essa a possibilidade que Mazzotti e Oliveira acreditam desenvolver um conhecimento confiável na educação. Segundo eles:

> a teoria racional da ação social permite a unificação das fragmentadas ciências humanas e sociais, uma vez que centra sua atenção nas ações dos atores sociais e as explica de maneira a expor as razões que estes atores se dão para as crenças e atos que realizam. (...) Ao apresentar uma teoria ampliada da argumentação, nos leva a compreender o papel decisivo dos argumentos em todas as relações sociais, o que é extremamente relevante para a constituição de uma interdisciplina voltada para a educação (ibid., p. 44).

A compreensão dos autores é de que não é possível um agir educacional que nega a realidade social, pois o conhecimento das razões sociais é o que propicia a tomada de providência para exceder problemas. Assim, insistem que só é possível pensar um conhecimento confiável na educação pela participação argumentativa dos atores sociais que justificam as suas razões. Seguem a compreensão de Boudon de que: “a assimilação da racionalidade às razões que o ator social dá a si próprio constitui a única definição que

permite abarcar a diversidade das situações concretas associadas a uma dada estrutura" (BOUDON, 1998, p. 411).

Quando os autores falam em uma interdisciplina, estão pensando num acordo entre as disciplinas e teorias, não em uma autonomia integral que possa produzir mais uma disciplina caracterizada pelos objetos alcançados intersubjetivamente. Os autores estão convencidos de que o saber desenvolvido na perspectiva da relação sujeito-objeto, da qual a educação tem boa parte de seu alicerce, não consiste em progresso para a educação. Partidários da *Teoria da argumentação* acreditam que o saber não pode ser efetivado fora das argumentações das comunidades. Seguem a compreensão de Perelmam e Olbrechts-Tyteca de que: "à adesão a certos usos lingüísticos é normalmente a expressão de tomadas de posição, explícitas ou implícitas, que não são nem o reflexo de uma realidade objetiva nem a manifestação de uma arbitrariedade individual" (2005, p. 580).

Os autores dizem que a dificuldade para se estabelecer um objeto comum interdisciplinar não está nas instituições, mas na não consideração da argumentação como uma atividade a ser cultivada nas ciências sociais e humanas. A partir da teoria racional da ação social, os autores acreditam que é possível alcançar a unificação temática das teorias educacionais com apresentação de crenças, valores e condutas dos atores sociais por meio de conversações. Tal é o maior objetivo dos autores "unificar todas as teorias consolidadas da psicologia, da sociologia, da antropologia, em certa medida da história das ciências, em torno dos procedimentos argumentativos usuais nos diversos grupos e em diversos momentos históricos" (MAZZOTTI & OLIVEIRA, 2000, p. 50).

Segundo os autores, a falta de um objeto comum entre as disciplinas da educação é a maior causa do empobrecimento teórico da área. Pensam sobre a necessidade de condensar os significados da educação, o que não significa predeterminar um sentido, mas permitir que o seu significado seja produzido a partir de um embate entre uma e outra perspectiva, que não se excluem, mas se somam. Sustentam, também, que uma pesquisa sobre a educação deve apreender não só as discussões dos especialistas, mas também as posições dos professores envolvidos, o que dá amplitude às questões explicativas. A proposta de Mazzotti e Oliveira refere-se a uma ciência da educação "como empreendimento cujo propósito é produzir conhecimentos confiáveis sobre os objetos

estudados. Tal perspectiva confere à pesquisa científica, seja ela qual for, caráter de realização humana, portanto, sempre sujeita aos erros e passíveis de reformulações" (ibid., p.71). Trata-se de uma ciência constituída por perspectivas sociais que envolvem debates e opiniões em torno do objeto analisado, uma ciência em que o pesquisador se intera com outros modos de pensar, abandonando as suas pretensões inatingíveis. Tal ciência permeia um sistema de procedimentos que mantém o diálogo sob o domínio dos envolvidos, tendo como função prevenir os enganos, os erros que podem acontecer na argumentação.

Não se trata de um saber cientificista em detrimento do saber da prática educativa, mas a articulação de ambos, pois são perspectivas complementares que se retificam, incentivando uma a outra. A compreensão de Mazzotti e Oliveira é de que a ciência da educação não pode ser experienciada no laboratório, como nas ciências exatas, pois requer prática social, discussão, intercâmbio de informações, troca de opiniões e ainda, confronto de razões. Dizem eles:

> tal ciência, que julgamos merecer um "c minúsculo", por não ter a pretensão de ser algo definitivo, acabado, válido para todo o sempre, deve se constituir fundamentalmente como interdisciplina, permitindo e incentivando a necessária articulação entre os diversos saberes envolvidos na problemática educacional (ibid., 2000, p. 69).

Para os autores, a tarefa da ciência deve ser produzir conhecimentos confiáveis, mas não no sentido de definir algo inatacável que afasta a potencialidade da criação, mas conhecimentos confiáveis sujeitos a crítica e a reformulações.

A compreensão de Mazzotti e Oliveira é de que uma ciência da educação como interdisciplina constituída por conhecimentos confiáveis poderia orientar o agir educativo acerca daquilo que nenhuma disciplina isolada saberia fazer, ou seja, a coordenação dos diferentes saberes. No entanto, como vimos tal interdisciplina só tem sentido na não capacidade isolada das disciplinas de tratar determinado tema. Mazzotti e Oliveira propõem uma ciência da educação que "só poder ser interdisciplinar. Isto implica

considerar necessária uma teoria que permita identificar um objeto comum às disciplinas e que esta mesma teoria possibilite um diálogo produtivo entre os especialistas" (ibid., p.90).

Trata-se de uma interdisciplina que coordena as demais disciplinas no sentido de orientar com mais rigor um objeto que é comum a todas elas. O que também não significa uma ciência do todo ou uma ciência do universal, pois essa, segundo os autores, já foi experienciada e não obteve sucesso, sendo que, hoje em dia, só podemos conhecer algo em um esquema determinado, que possa ser observado e explanado. A partir da perspectiva de Perelmam e Olbrechts-Tyteca dizem que: "toda a linguagem é linguagem de uma comunidade, que se trate de uma comunidade unida por laços biológicos ou pela prática de uma disciplina ou de uma técnica em comum" (2005, p. 580). Os autores insistem que o conhecimento confiável só pode ser determinado pela comunicação entre as disciplinas; não existe uma indicação *a priori* que confirme que uma disciplina é mais confiável que a outra.

A constituição de uma ciência da educação como interdisciplina passa por julgamento mútuo entre as disciplinas educacionais que discutem um assunto que é comum a todas elas. Não se trata de mais uma disciplina independente, ou uma ciência do todo, mas uma interdisciplina, em *lato sensu,* que age na coordenação das demais disciplinas, especialmente na coordenação da disciplina que se mostrar inadequada para tratar o tema em questão. É importante ressaltar que o objetivo dos autores não é desenvolver uma verdade absoluta, mas sim conhecimentos confiáveis para a constituição de uma ciência da educação, pelas quais as diferentes disciplinas possam dialogar. Sem entrar muito na questão, os autores dizem que os valores éticos e morais não contemplam a interdisciplina, entendendo que nenhuma ciência tem o poder de justificar valores. O objetivo do trabalho é, a partir da racionalidade comunicativa proposta por Habermas, oferecer um tratamento à problemática de forma alternativa a proposta de Mazzotti e Oliveira. Os propósitos de Habermas, além de oferecerem outro tratamento às questões empíricas, tratam também das questões éticas e morais.

3 Mudança de interpretação na educação brasileira

A mudança de interpretação na educação brasileira ocorre, principalmente, com a queda da fundamentação absoluta e o reconhecimento da virada para a linguagem. Mudança esta que transformou as discussões educacionais, que deixaram de seguir uma fundamentação rígida, para apreender a vulnerabilidade das interpretações. Diferente de outras áreas do conhecimento, as discussões sobre a educação passaram a se realizar sob múltiplos sentidos, ou ainda, imensuráveis formas de apresentações. Isso teve uma boa repercussão para Pedagogia que, não tratando de uma ciência da educação, mas de várias ciências – Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, Filosofia da Educação, encontrou a possibilidade de defender perspectivas próprias. No entanto, para essa discussão teríamos que adentrar na discussão sobre a Pedagogia como "Ciência da Educação". Em todo caso, o que se quer dizer é que temos uma mudança de interpretação em que se abandona toda e qualquer possibilidade de universalidade seguida de uma problemática ausência de diálogo entre as perspectivas teóricas no desenvolvimento das pesquisas. .

Podemos dizer que, no Brasil, as pesquisas educacionais estão divididas, principalmente, entre grupos, subgrupos e simpatizantes marxistas, fenomenólogos, neopragmáticos e pós-estruturalistas. Todos em comum acordo com a crítica à razão iluminista. No entanto, são perspectivas teóricas independentes uma das outras que tratam a educação com conceitos diferentes e desintegrados. De forma distanciada, cada grupo apenas defende a sua perspectiva; não existe preocupação com a colaboração entre as abordagens. As abordagens descritas acima são apenas exemplos; fazem parte da educação, ainda, outras diversas abordagem e extensões interpretativas. Tal recorte de abordagens tem o objetivo apenas de mostrar a maneira como tem se colocado a dissociação teórica na pesquisa em educação. Defendemos a idéia de que o fato de cada grupo defender os seus propósitos, não pode significar um trabalho particularizado alheio às demais discussões, mas antes a possibilidade de realizar um trabalho de pesquisa mais produtivo pela contribuição de um e outro.

Tais abordagens citadas acima contribuíram no movimento de superação dos pensamentos positivistas e neopositivistas na educação. Não há dúvidas, a nosso ver, de

que há um avanço nesse sentido. No entanto, a nossa preocupação é a ausência de uma orientação comum no tratamento das questões problemáticas. Cada abordagem parece oferecer soluções isoladas como se estivesse lidando com um mundo próprio, não interessando o que as outras abordagens têm a apresentar. Para quem segue uma linha teórica marxista, os problemas são vistos sempre sob uma perspectiva dialética que permite a transformação da sociedade. A figura central é o ser social, esse visto como unidade dialética de necessidade e de liberdade. A prática humana refere-se a um ideal de finalidade e de objetivação, que possui a sua confirmação nas experiências empíricas do real.

Aquele que segue uma perspectiva neopragmática trata os problemas educativos com a compreensão de que o conhecimento deve ser útil aos contextos. Não acredita que as teorias educacionais possam ser verdadeiras, pois essas dependem dos contextos de interpretação e de necessidade, que são diferentes em cada caso. Isso implica dizer que a educação deve se realizar a partir das crenças dos contextos, procedendo a redescrição do conhecimento por metáforas, pela criação de novos problemas, e pelo nível de abstração. Já aquele que acata uma perspectiva fenomenológica lida com os problemas da educação no sentido da intencionalidade da consciência, sem separar o sujeito conhecedor do objeto conhecido.

E ainda, aquele que segue uma linha pós-estruturalista produz um conhecimento educacional voltado à condenação de tudo o que limita, em favor de um princípio dinâmico, inventor e produtor das diferenças, sendo o poder visto como criador de identidades e subjetividade. Para os pós-estruturalistas, o poder e o saber são mecanismos intimamente interligados. Diz Silva: “as noções pós-estruturalistas de poder vão conferir à intelectual um papel bem mais modesto, muito menos universal e muito mais local” (2002, p.551). A educação baseada nesta abordagem não segue grandes esquemas explicativos, se desenvolve pela vulnerabilidade da participação coletiva.

É certo que a pluralidade de abordagens teóricas tem sido fundamental para esclarecimentos metodológicos e conceituais na educação. Talvez, sem ela, não conheceríamos muitos dos problemas da educação que conhecemos hoje. A questão que se levanta não se refere ao potencial das teorias, mas à falta de vínculo no tratamento dos problemas. A preocupação é com o desligamento entre uma e outra que tem como

conseqüência a desarmonia no tratamento das questões do mesmo mundo. No nosso entender, a pesquisa educacional em época de pluralidade interpretativa, deve ter o compromisso com um trabalho integrado, organizado por perspectivas que se somam e se complementam, não ao contrário. Dizemos isso, apoiados na reflexão de Trevisan de que nos tempos atuais não se pensa mais "a educação a partir de 'corrente' e 'tendência' que limitam e dividem, mas sim de acordos com horizontes e perspectivas que somam e incluem" (2006, p.2). Entendemos que, diante da virada para a linguagem, o afastamento entre perspectivas é insustentável. Cada vez mais, se pensa a educação a partir do diálogo, da troca e da colaboração.

No entanto, não é isso que percebemos nos programas de pós-graduação em educação, nas revistas e cadernos de educação e, ainda, nas discussões das reuniões anuais da ANPED. Cada perspectiva tem se desenvolvido isoladamente, cultivando suas teorias, circundadas por balizadores de críticas externas. Tais perspectivas parecem não permitir trocas, dedicando-se apenas na defesa de suas próprias crenças teóricas que, na maioria das vezes, acontece pela fraqueza conceitual do outro. A preocupação que se apresenta é com a superioridade de uma teoria sobre a outra, sendo, dessa forma, mais concorrentes do que complementares. Perguntamos: serão resultadas disto boas soluções para os problemas da educação? Pensamos que não. Acreditamos que não é possível apanhar ganhos para a educação por um processo de investigação em que múltiplas teorias tratam dos mesmos problemas de forma não dialógica[4].

É sabido que não é de acordo com algumas abordagens a abertura para o diálogo no sentido socrático. Algumas abordagens não dialogam porque o diálogo não é o objetivo. Isso é justificável, no sentido de que cada abordagem deve ter o direito de defender seus propósitos, no entanto, a desconsideração com a comunicação na pesquisa educacional parece impedir as soluções de questões básicas da área. A falta de comunicação parece trazer, em vez de soluções, inúmeros outros problemas para a educação. É crucial considerarmos que aquilo que é vantagem para uma perspectiva nem sempre serve para todas as outras, sendo, neste sentido, fundamental a prática comunicativa.

[4] Entendemos o diálogo no sentido socrático que permite a crítica e a persuasão. Ou seja, não se trata de uma linguagem impositiva no sentido sofista, pois isso é o que pretendemos evitar.

É nesse âmbito que a proposta de racionalidade comunicativa de Habermas se apresenta como discussão intrincada para pensar a pesquisa em educação. A proposta que visa o entendimento mútuo, integra-se como a nova manifestação mundial de substituição dos princípios coercitivos das relações sociais, por práticas dialógicas democratizadas. Em se tratando de pesquisa em educação atual onde as ações estão relacionadas à diversidade perspectivista, tal proposta apresenta-se como sustentáculo de fundamentação fora da compreensão cientificista.

O fato de não tratarmos a problemática por uma visão fenomenológica justifica-se pelo recorte feito à filosofia da linguagem que aborda o mundo como uma realidade interpretada. Trata-se de outra abordagem teórico-metodológica que requer a inteiração com uma perspectiva apenas implícita da ontologia. Tal abordagem não permite nenhum acesso ao real senão atravessada pela linguagem. Tal é a perspectiva de Habermas: “a linguagem e a realidade interpenetram-se de uma maneira indissolúvel para nós. Cada experiência está linguisticamente impregnada, de modo que é impossível um acesso à realidade não filtrado pela linguagem”. (2004c, p. 38-39). Mesmo em *Verdade e Justificação*, onde o autor explicita como veremos um mundo independente da linguagem, diz que não é possível desenvolver expressões lingüísticas de uma realidade não-interpretada. A tal realismo “corresponde um conceito – subjacente, porém, apenas de modo performativo de verdade absoluta, de verdade sem índex epistêmico” (2004c, p.49). Vinculados a esta compreensão, tratamos de discutir a educação a partir do procedimento racional de justificação que é sempre falível. Como já dissemos, não é preocupação tratar de uma vigilância epistemológica no sentido tradicional.

Assim, enquanto Mazzotti e Oliveira propõem discutir o conhecimento confiável, como um referencial teórico descentrado que contemple os interesses de todas as disciplinas da educação, procuramos debater a racionalidade comunicativa como possibilidade de fundamentar discursivamente a educação. Mazzotti e Oliveira não discutem a inconexão atuante entre as abordagens teóricas da pesquisa educacional brasileira. No entanto, as suas reflexões acerca da incomunicação entre as ciências da educação, ou disciplinas da educação, se colocam bastantes próximas da problemática que estamos discutindo. A diferença está no tratamento do problema

que, para nós, acontece pela racionalidade comunicativa. Podemos dizer que se trata de uma posição alternativa à proposta apontada por Mazzotti e Oliveira.

Considerando o atual espaço-tempo educacional no qual se tem o enfrentamento de várias questões que se põem a partir da tensão universal-contextual, avaliamos a proposta de Habermas considerando os contrapontos levantados por Rorty. Enquanto Habermas propõe uma comunicação racional voltada ao entendimento universal, Rorty percebe uma comunicação amarrada nas perspectivas contextualistas. Trata-se, a nosso ver, de avaliar a proposta de Habermas para que ela possa atender as necessidades de uma educação amplamente reconhecida sem ameaçar a pluralidade das discordâncias argumentadas de forma razoável. O objetivo é pensar a comunicação racional proposta por Habermas como procedimento de fundamentação da educação enquanto instância plural, capaz de superar as pequenas perspectivas fechadas, sem recair em absolutismos.

Como podemos perceber, a discussão do trabalho se realiza dentro do paradigma da linguagem. Tanto Mazzotti e Oliveira quanto Habermas apreendem os acordos como fator fundamental na produção do conhecimento; quanto a isso não nos resta dúvida. O que introduzimos aqui é a possibilidade da argumentação se desenvolver por uma racionalidade mais universal, permitindo uma fundamentação falível que apreende não só a questão da verdade, mas também os valores morais e éticos. Para Mazzotti e Oliveira, a moral fica fora de qualquer conhecimento confiável na educação. Segundo eles: “nenhuma ciência pode fundamentar as escolhas éticas” (2000, p. 91). Não se trata de uma mudança no tipo da problematização, apenas mais uma alternativa de solução. Tratamos de verificar como a proposta de Habermas pode ganhar plausibilidade no campo da pesquisa educacional, este tomado como um espaço exigente de reconhecimento plural e solução de problemas.

4 Estrutura do trabalho

No primeiro capítulo, a fim de situar o contexto da pesquisa, desenvolvemos uma breve exposição dos principais autores que influenciaram a educação no movimento de abandono das grandes fundamentações e na tomada da pluralidade interpretativa. Tratamos de apresentar algumas discussões de Nietzsche, dos pós-estruturalistas, em especial Foucault, e da virada lingüística, seguida de suas influências na educação. O capítulo se divide em quatro partes. Na primeira parte, apresentamos as críticas de Nietzsche à racionalidade, explicitando o diagnóstico do autor de que o conhecimento é resultado das interpretações perspectivistas. Na segunda parte, expomos as principais críticas dos pós-estruturalistas, buscando apresentar a apropriação que Foucault faz da crítica de Nietzsche, assim como a sua compreensão sobre a verdade e a moral. Na terceira parte, apresentamos o movimento da virada lingüística, descrevendo as contribuições de Frege, Peirce, Wittgenstein, Humboldt e de Habermas. E, na última parte, explicitamos os problemas educacionais conseqüentes da pluralidade interpretativa emergente. Procuramos explicitar, no capítulo, os movimentos importantes da mudança do paradigma do sujeito para o paradigma da linguagem, mostrando o terreno que se desenvolve a problemática do trabalho, o mesmo no qual discutimos as soluções.

No segundo capítulo, tratamos de explicitar um histórico da teoria de Habermas, apontando as mais importantes fases de seu pensamento em três partes: 1) *Conhecimento e Interesse* que trata de recuperar a teoria do conhecimento moderno a partir dos interesses humanos orientadores; 2) *Teoria da Ação Comunicativa* que trata da racionalidade comunicativa como possibilidade de validação das questões empíricas e morais; 3) *Verdade e Justificação* que oferece um novo tratamento a teoria do conhecimento que assegura a verdade no mundo objetivo. A idéia é explicitar a linha de raciocínio do autor, apontando as mudanças e as reconstruções que ele realiza em torno do procedimento lingüístico. O objetivo do capítulo é explicitar a comunicação guiada por razões, tendo em vista a utilização desta, na discussão sobre a fundamentação da educação no último capítulo.

No terceiro capítulo, apresentamos o diálogo entre Habermas e Rorty, apontando

as complementaridades e as controvérsias de seus pensamentos. O capítulo se divide em três partes. Na primeira parte, realizamos uma breve explicitação das discussões sobre os propósitos do acordo. Na segunda parte, descrevemos os principais pontos do pensamento de Rorty. Na terceira parte, apresentamos as discussões entre os autores. Procuramos mostrar que ambos os autores possuem o objetivo comum de alcançar a justiça e a tolerância no mundo plural, enfatizando o importante contraponto desenvolvido por eles - universalismo *versus* contextualismo. Por um lado, temos acordos entendido a partir dos micros espaços, por outro, acordos racionais que segue pressupostos universais. O objetivo desse capítulo é avaliar a partir do contextualismo de Rorty, os propósitos universalistas de Habermas, ampliando o horizonte da compreensão para pensar a fundamentação da educação pela sua proposta de razão.

No último capítulo, discutimos a racionalidade comunicativa como procedimento de fundamentação da educação no contexto do pensamento pós-metafísico. O capítulo está dividido em sete partes. Tratamos a racionalidade comunicativa como proposta contribuinte no tratamento dos problemas educacionais pela associação argumentativa das diferentes perspectivas teóricas. A nossa compreensão é de que, uma vez abandonada a fundamentação tradicional em favor da pluralidade interpretativa, há de se pensar, cada vez mais, em justificar a educação por meios comunicativos, que apreendam além das questões empíricas, as questões morais, necessária a solução dos conflitos. Tal é o que buscamos apresentar neste capítulo, um tratamento comunicativo para a pesquisa em educação que permita a fundamentação pelo vínculo racionalmente motivado entre as múltiplas vozes envolvidas.

I - CONTEXTO DO PENSAMENTO PÓS-METAFÍSICO – CRÍTICA À RAZÃO MODERNA

Na tentativa de esclarecer as aporias do pensamento moderno que centralizou o saber na formulação subjetivista e idealista da visão cartesiana, a filosofia do século XX se tornou crítica e apreensiva. Críticos assinalam o extermínio de Auschwitz como o ápice da razão tornada instrumental e desenvolvem propostas para renunciar os desvios do projeto iluminista. É dessa forma que a crítica a racionalidade, inaugurada por Nietzsche no séc. XIX, ressurge nos tempos contemporâneos, encontrando terreno fértil nas discussões atuais. Para além da crítica, as propostas viabilizam compreensões que permitem reorientar o projeto moderno que, para um contemporâneo como Habermas, encontra-se inacabado.

Embora os anúncios das críticas de Nietzsche tivessem sido restritos (talvez não tenha sido muito aceita a radicalidade de suas idéias), verificamos a sua teoria viva na compreensão educacional. A preocupação com o reconhecimento da pluralidade e com os interesses perspectivistas demonstra o quanto Nietzsche estava certo ao dizer que seria um autor póstumo. Vivenciamos em nossos tempos uma prática de distanciamento da verdade absoluta que, alicerçada na subjetividade, perfilou problemas de sentido na vida humana, ou ainda, transformou o homem vítima de sua própria alienação. Trata-se de uma crítica que abrange

muitas das discussões de importantes autores do mundo ocidental – alemães, franceses, norte-americanos, etc. Entre os autores que se destacam, temos: Adorno, Horkheimer, Foucault, Habermas, Rorty. Tais autores fazem à denúncia da razão que se tornou alienada e propõem novas orientações ao tratamento da verdade e da moral. Compreendem que o homem dominado pelo eu consciente constitui uma categoria saturada. Diz Hermann: “diante das diferentes formas de irracionalidades que se aguçaram no século XX, emerge uma certa descrença na possibilidade de refletir sobre o relacionamento entre razão e ação correta, abandonando-se a idéia de fundamentação racional do agir” (2001, p. 90). A compreensão é a de que a razão que se pretendia esclarecedora e superadora dos impositivos transcendentais da filosofia grega e medieval, levou o homem à sua própria mecanização, empobreceu a cultura e distanciou o conhecimento da vida, ou ainda, a razão iluminista que objetivava salvar a humanidade das forças alheias ao homem se tornou ela mesma a vítima de um novo engano.

Podemos dizer que, depois de Nietzsche, a segunda mais forte reação à racionalidade moderna ficou com a Escola de Frankfurt. Para Adorno e Horkheimer,

> o domínio do homem sobre si mesmo, em que se funda o seu ser, é sempre a destruição virtual do sujeito a serviço do qual ele ocorre; pois a substância dominada, oprimida e dissolvida pela autoconservação, nada mais é senão o ser vivo, cujas funções configuram, elas tão-somente, as atividades da autoconservação, por conseguinte aquilo que na verdade devia ser conservado (2006, p. 54).

Tais autores condenaram a racionalidade moderna, tendo em vista a compreensão do domínio instrumental do homem sobre si mesmo. Apresentaram a dialética da razão iluminista como possibilidade de atuar na defensiva negativa, ou seja, de operar, contraditoriamente, a toda e qualquer forma instrumental de conhecimento humano. Em análise a tais críticas, diz Hermann: “a razão única tornou-se inaceitável. Com isso surge o espaço para o particular, para o plural, que progride em todas as ciências e nas formas de vida social” (2001, p. 90).

As críticas à razão iluminista foram fundamentais para a descentralização da verdade absoluta na educação. Podemos dizer que a seqüência de denúncias à razão dominadora somadas ao movimento da virada lingüística concedeu amplitude para o conhecimento educacional, tendo em vista, senão a superação total, ao menos, uma considerável desvinculação a essa abordagem. Na seção que segue, buscamos tratar das compreensões de Nietzsche, de Foucault e da virada lingüística que constituem categorias críticas que acreditamos ter influenciado para a mudança do modo de perceber e produzir a educação. A idéia é mostrar, por meio desses autores, a base das discussões que acreditamos ter levado a educação a apostar no distanciamento entre as perspectivas teóricas como o recurso de suas pesquisas.

1 A crítica de Nietzsche - o conhecimento perspectivista

Nietzsche pode ser considerado o filósofo detentor da crítica mais marcante à filosofia clássica e moderna. Autor de vários livros, conhecedor de latim, grego, história clássica, filologia, Nietzsche morreu, porém, sem ter concluído a obra que seria considerada mais tarde uma das mais polêmicas de seu pensamento, a *Vontade de poder* (organizada, intitulada e publicada, após a sua morte, por sua irmã Elisabeth Foerster - Nietzsche). Tal obra teve uma apropriação pelos nazistas e atraiu, por anos, certo terrorismo ao seu pensamento. Hoje, com estudos mais aprofundados, sabe-se que Elisabeth deturpou os seus escritos, e que a interpretação que lhe aproximou do nazismo não foi de modo algum fiel ao seu pensamento.

Nietzsche fez a sua crítica à racionalidade renunciando toda e qualquer possibilidade de conceituá-la. Segundo ele, a razão foi responsável por todo o esvaziamento humano, sendo necessário, remetê-la ao seu avesso – o mito. No texto “Entrada na pós-modernidade: Nietzsche como ponto de inflexão” publicado na obra O *discurso filosófico da modernidade*, Habermas diz que Nietzsche realiza

> um estudo levado ao cabo com meios histórico-filológicos, que o conduz às origens, para aquém do mundo alexandrino e do mundo romano-cristão (...) Para Nietzsche a situação de partida é clara. Por um lado, o esclarecimento histórico apenas reforça as cisões sentidas com as conquistas da modernidade; (...) Por outro, à modernidade está barrado o caminho da restauração (2002c, p. 125-126).

Nietzsche explicita a descentração da razão no retorno às origens míticas. O autor se remete ao mundo arcaico para dizer que, junto com a razão, inaugura-se o predomínio do pensamento apolíneo, característico do Deus grego. Apolo é o Deus da medida, da ordem e do equilíbrio. Segundo ele, esse foi um momento de perda, o instante em que foi dissolvida a proximidade do homem com a natureza e com as suas forças vitais, constitutiva de Dionísio, o Deus da música, do excesso e da embriaguez. Assim, diz que a razão que reina nos tempos modernos é constitutiva do espírito apolíneo que, caracterizada pela verdade idealista e absoluta, procurou medir e regular o conhecimento humano. Nietzsche fez a crítica à racionalidade da forma apolínea como ela se estruturou, afirmando que não existe uma verdade a ser conhecida, uma essência absoluta que regula o conhecimento humano, pois o conceito não passa de um saber ficcional produzido pela interpretação.

Segundo o autor, não existe a realidade em si, mas uma realidade infinita emergente da auto-criação do homem na sua relação com o meio. Deste modo, defende que tudo é transformação e que a nossa tarefa seria reconhecer o caráter de dinamicidade da vida e lidar com ela de forma mais criativa, desenvolvendo aquilo que para ele constitui o mais alto potencial do homem: a auto-afirmação da vontade. Para Nietzsche, a razão tornou a nossa cultura fraca e impedida do seu desenvolvimento livre. Em nome da racionalidade, a vida se traduziu naquilo que deveria ser julgado, medido e controlado. A vida perdeu força percorrendo um ideal de objetividade falsa, que não permitiu a emancipação pelo contrário, dominou o homem, seus instintos, seu corpo e a sua capacidade de vida criadora. É nesse sentido que a formação humana se tornou desvirtuada, constituindo a causa de todo sofrimento.

O autor faz a crítica à razão moderna, nega as forças da consciência e ataca a idéia de identidade que, segundo ele, colonizou a multiciplidade das diferenças e transformou os homens em iguais. O princípio da formação para a identidade fez o homem negar a sua capacidade de auto-criação para ser guiado pela moral de rebanho, o que resultou no nivelamento do homem, e um conseqüente empobrecimento da cultura, característica proveitosa para o estado e o mercado. Sob a lógica da razão e da consciência, a formação do homem (*Bildung*) tornou-se reprodutivista, voltada à obediência e à docilidade das mentes. Nietzsche acusa o projeto de esclarecimento de não ter cumprido com seus objetivos de emancipar o homem dos domínios da forças naturais e das injustiças. Segundo o autor, tal projeto distanciou o homem da vida e o transformou em um mero instrumento nas mãos do estado, formado para uma cultura teórico-técnica e não criadora, ou seja, distanciou o homem de sua vivência e potencialidade para promover a sua mecanização. Na avaliação do autor, a razão afastou o homem de suas possibilidades de afirmação da vontade, reduziu e enfraqueceu a vida, o que impossibilitou o desenvolvimento criativo das capacidades humanas integrais (intelectuais, artísticas, emotivas e físicas).

A crítica de Nietzsche é que a formação humana se distanciou do sentido da vida. Segundo ele, a razão dominadora impediu a consolidação da potencialidade humana, das forças necessárias para o desenvolvimento das energias vitais, das quais o homem grego mantinha nos rituais dionisíacos. Logo, a proposta de Nietzsche é que o homem reveja a sua história e reencontre os valores afirmativos da vida. A idéia é que o homem restabeleça a sua possibilidade de criar, interpretar e avaliar, apreendendo os pensamentos não como soluções metafísicas, mas como sinais de auto-superação. No entanto, Habermas diz que

> Nietzsche não nega a consciência moderna do tempo, antes a torna mais aguda, pode apresentar a arte moderna, em que suas formas de expressão mais subjetivas levam ao extremo essa consciência do tempo, como o *medium* em que a modernidade e o arcaico se tocam (2002c, p. 127).

Para esse autor, o objetivo de Nietzsche foi descentralizar a racionalidade, liberando as forças reprimidas do homem por meio da manifestação artística do vital e do originário. Nietzsche propõe a experiência estética como abertura para o duvidoso e o surpreendente, o que, explica Habermas, “se manifesta no relacionamento concentrado que mantém consigo mesmo uma subjetividade descentrada e liberada das convenções cotidianas da percepção e da ação” (ibid., p.136). Trata-se de experiências emergente do espírito criador de sentidos, capaz de dissimulações e produções fictícias.

Nietzsche renuncia a tentativa de reencontrar a unidade e propõe o encontro com a diferença, abandona a verdade para admitir a inverdade. Para ele, a filosofia não deveria se ocupar com a unidade, mas com a pluralidade, com a possibilidade de dizer sim à vida. A afirmação da vida nega a objetividade da razão para reencontrar o sentido na própria ação humana. A compreensão é de que não existem mais medidas ou formas definitivas, pois tais conceitos são falsos e bloqueiam o encontro do homem com as experiências de si mesmo – a possibilidade de auto-criação. A existência é algo transitório, conflituoso, não se ajusta nos limites da razão. Para Nietzsche, todo conhecimento humano é interpretação, e todo o existente é perspectiva. O mundo é infinito, dependente das observações perspectivistas. O homem interpreta o mundo a partir das forças que estão em seu meio, e a perspectiva orienta o seu olhar, que faz do conhecimento algo ilimitado, dinâmico e transformador. Assim, é impossível atingir a essência das coisas, o conhecimento parte do superficial, é sempre fictício e mutável. Quanto mais superficial for o entendimento, mais ele constituirá sentido, mais valioso ele será na compreensão do mundo. Segundo o autor é a tentativa de examinar profundamente o mundo que o torna sem sentido. O autor explicita que não há dúvida de que a interpretação

> trouxe consigo novo sofrimento, mais profundo, mais íntimo, mais venenoso e nocivo à vida: colocou todo o sofrimento sob a perspectiva de culpa (...) Mas apesar de tudo - o homem estava salvo, ele possuía um sentido, a partir de então não era mais uma folha ao vento, um brinquedo do absurdo, do sem-sentido, ele podia querer algo – não importando no momento para que direção, com que fim, com que meio ele queria: a vontade mesma estava salva (NIETZSCHE, 2004, p.149).

O sentido do conhecimento resulta da afirmação da vontade, o que não significa recuo teórico, mas inteligibilidade para encontrar a beleza na interpretação, nas experiências cotidianas, na dinamicidade de cada perspectiva. A teoria não é neutra, é também resultado de um determinado ângulo de análise. Ao reconhecer que o mundo tem o seu valor na criação humana, "reconhecemos também que a veneração pela verdade é já a conseqüência de uma ilusão, que era Deus, e que, mais do que a verdade, devemos estimar a força que cria, simplifica, configura e inventa. Tudo é Falso! Tudo é permitido"! (NIETZSCHE *apud* MARQUES, 1989, p.74). Nietzsche nos indica a necessidade de reconhecer que o mundo é uma ficção, que a nossa consciência é falsa e enganadora, e que somente reconhecendo esse caráter fictício é possível lidar com as forças auto-criadoras que possuímos. Não existe o conhecimento uno, tudo parte da interpretação perspectivista, ou ainda, tudo é fruto da invenção humana. Assim, a vida deveria ser enfrentada a partir do mundo entendido como mutável, dinâmico, suscetível a mudanças, da capacidade de observar os acontecimentos pela via das próprias experiências de vida.

A sua percepção acerca do perspectivismo é de que tudo é possível - eis o sentido da auto-afirmação da vida. O homem deve criar a partir das forças que nele atuam, de uma quantidade infinita de fenômenos que dele fogem, fenômenos esses, também aparentes e ilusórios. "Não 'ser' por trás do fazer, do atuar, do devir; 'o agente é uma ficção acrescentada à ação – ação é tudo" (NIETZSCHE, 2004, p. 36). A coisa em si é mais uma criação humana que visa dominar a objetividade, ou seja, trata-se de mais uma abstração dominadora.

Nietzsche também não admite a dualidade causa e efeito. Não existe uma explicação causal verdadeira para todos os acontecimentos. O que existe é a ilusão

de descrevermos semelhanças em fatos desiguais, a tentativa de unir os acontecimentos a partir de uma sucessão única, uma explicação “verdadeira”, com o qual o homem ingênuo tenta se assegurar. Para o autor, o conhecimento é continuidade, fruto de um processo arbitrário e superficial. Assim, causa e efeito é outra ilusão, criada à luz da perspectiva da dominação. A verdade não passa de uma repetição sucessiva de metáforas que se constituem na linguagem.

Nietzsche entende que não existe uma essência em que é possível assentar a formação humana, o que existem são metáforas que designam, arbitrariamente, sentidos. O homem, a partir de sua intuição, faz designações, que são dependentes de cada perspectiva. Assim como as águas do rio, na metáfora de Heráclito, os conceitos são móveis, se colocam como uma infinitude de metáforas, frutos da criação e da imaginação humana. Com isso fica claro por que as formas ideais platônicas não se sustentaram no pensamento: o “ser em si” não é auto-afirmativo, mas negador da vontade de ser, o ideal é inacessível à capacidade humana.

Desse modo, Nietzsche apresenta o mundo em constante transformação, dependente das experiências de vida; o mundo idêntico a todos ou o acontecer efetivo não existe. O mundo, bem como o conhecer, é heterogêneo, inumerável, uma constante falsificação, é dependente do pensar, que é transformação falsa. A forma de o homem simplificar a multiplicidade do acontecer efetivo, o pensamento lógico, a relação entre causa e efeito também são resultados das interpretações. No entanto, a interpretação é modificável, acontece por meio de forças de diferenciação, isso porque não existe nenhum conhecimento em si, mas sim um conjunto de fenômenos agrupados pelo interprete. Diz Habermas: “não é difícil constatar que Nietzsche não teria chegado ao perspectivismo, caso não houvesse, desde o início, desacreditado a teoria do conhecimento como uma alternativa impossível” (1987, p. 310).

Para Nietzsche o erro do conhecimento racional repousa na tentativa de compreender o mundo fora da dimensão perspectivista, na delimitação das disparidades interpretativas. O autor coloca o perspectivismo como a condição de vida com que cada um se propõe interpretar. Na medida em que estamos conhecendo, interpretamos os saberes a luz de nossa vivência, a partir do

agrupamento e seleção das forças da diferenciação humana. Assim, antecipa que a interpretação adequada ao um grupo pode ser totalmente inaceitável para outro. O mundo é imaginação, por isso não pode ser classificado por uma lógica de conhecimento em si, absoluto e imutável. Habermas diz que com Nietzsche “a modernidade renuncia, pela primeira vez, a reter seu conteúdo emancipador. A razão centrada no sujeito é confrontada com o absolutamente outro da razão” (2002c, p. 137).

1.1 Influências de Nietzsche na educação

Se nos utilizarmos da interpretação de Nietzsche, não é difícil perceber a história da educação assentada na formação apolínea. Com um pequeno retrocesso é possível ver a educação apoiada em medidas, em meios de regramento e em racionalidades fixas e impositivas. Com Kant (1724-1804), autor considerado pai da modernidade, a pedagogia ganhou uma compreensão fundamentada na idéia de que o homem é aquilo que a educação faz dele. Na seqüência deste autor, surgiram outras pedagogias influenciadas, de uma forma ou de outra, pelo seu pensamento: a Pedagogia Tradicional (apoiada no professor), a Escola Nova (apoiada no aluno) e a Pedagogia Tecnicista (apoiada nos materiais didáticos e nas cartilhas). Todas solidificadas em uma ou em outra forma de racionalidade fundamentadora. Se hoje, dizemos que a educação está em crise, é devido à ausência de sua condição de regramento, dos fundamentos que, tradicionalmente, permeavam as suas ações. Temos aqui a prova de que Nietzsche é mesmo póstumo, o seu diagnóstico é adequado aos nossos tempos.

Podemos dizer que as críticas de Nietzsche tiveram significativa influência na educação. A sua denúncia à deformação histórica da modernidade concedeu, direta ou indiretamente, a possibilidade de repensar a educação pela lógica da vida. Segundo Habermas,

> enquanto instância contrária à razão, Nietzsche invoca as experiências de autodesvelamento, transferidas ao arcaico, de uma subjetividade descentrada e liberta de todas as limitações da cognição e da atividade com respeito a fins, de todos os imperativos da utilidade e da moral (ibid; p.137).

Trata-se de uma compreensão que desencadeou na educação a percepção dos limites impostos pela razão centralizada, a renúncia dos grandes fundamentos e a necessidade de aproximar o homem de suas forças vitais, forças estas que, segundo ele, tinham presença nos rituais dionisíacos.

Nietzsche foi um filósofo da vida. A partir do diagnóstico do niilismo (esvaziamento do sentido dos conceitos) e da morte de Deus (esvaziamento dos valores), o autor buscou recuperar os elementos vitais da existência humana, dando para isso toda uma simbolização. A sua preocupação com a formação (*Bildung*) foi a de oferecer ao homem a possibilidade de potencialização da vida, de se desenvolver a partir de olhares situados. Para Nietzsche, não existe uma formação ideal, tudo é ação interpretativa e, portanto, dependente da visão de perspectiva. Não existe um mundo “em si” a ser conhecido, mas um mundo a ser interpretado a luz do ângulo de visão humana. Não é possível ao homem aprender o ideal do conhecimento, mas interpretar, criar e transformar a vida, a cultura e o mundo.

Nesse sentido é que os conceitos absolutos na educação não se sustentam. Se não existe um modelo de sujeito educado, uma verdade ou um *telos* educacional. Segundo Nietzsche é impossível aprender a multiplicidade do devir na idéia de conceito, e por isso não faz sentido a unidade, o regramento e a normatização. Não existem fundamentos seguros; o que temos são aparências. O pensamento perspectivista vai contra o ideal moderno de que a educação deve formar para a liberdade, igualdade, fraternidade - moral de rebanho e oferece a possibilidade de auto-superação. É a oportunidade de promover as forças que nos são próprias, de cultivar a nossa potência até o mais alto grau, produzir novos modos de fazer e lidar com a cultura.

Se tudo é perspectivismo, interpretação, não cabe mais a reprodução, a

simples conceituação, mas a ação no reconhecimento da necessidade de criação e responsabilização. Não se trata de uma criação abstrata, mas de uma determinação da vida, em que é possível ser responsável pela própria prática. Segundo Sobrinho, Nietzsche pensa em uma cultura “que está para além do mundo da carência e das necessidades, uma cultura que quer enfim ‘libertar o homem moderno da maldição da modernidade’, quer dizer, da sua mediocridade vitoriosa” (2003, p.15). Entretanto, tal cultura exige enfrentamento, empenho, superação da ingenuidade e da desventura.

O perspectivismo, apontado pelo autor, ofereceu à educação a possibilidade de rever o que vida humana tinha de singular: a afirmação da vontade. Podemos dizer que ele despertou a reflexão educacional do “sonho dogmático”, sensibilizando-a para a vida, alertando-a contra a aproximação de pensamentos ideológicos, que, segundo o autor, não sustenta nem resolve a multiplicidade das relações e acontecimentos da experiência. A idéia de que o mundo é interpretação levou a aproximação do conhecimento às diferentes formas humanas. O autor apresentou à educação a idéia de criação e da auto-superação humana; de vulnerabilidade, de incerteza e de contingência. Coincidência ou não, o seu pensamento é próprio da atualidade – tornar o conhecimento interessante ao homem para que ele possa criar e transformar.

Para Nietzsche não existe mais um modelo pré-definido que “retira o homem da menoridade” (Kant), ou um ideal hegeliano da “consciência de si”, ou o caminho indicado por uma Didática Magna (J.A. Comênius), mas sim a vulnerabilidade, a contingência de todas as escolhas e a relação de várias forças que se ajusta, se dissipa indefinidamente. Segundo o autor, a incompreensão disso foi o que nos afastou de nossas experiências com a vida e com o mundo, de nossa capacidade de afirmação e superação, de nossas pulsões vitais. O modo apolíneo de observar o mundo tornou o homem fraco, indefeso e infeliz, e o distanciou do desenvolvimento de suas potencialidades naturais - intelectuais, emotivas, artísticas e físicas. Disse ele, acreditando um dia ser entendido:

> de fato, enquanto que, graças aos esforços dos atuais educadores superiores, se ergue o erudito, ou o funcionário, ou o especulador, ou o filisteu da cultura, ou ainda, para terminar, e mais, freqüentemente, um ser híbrido de todos estes tipos, estas instituições que é preciso inventar teriam sem dúvida uma tarefa muito difícil – não talvez em si mais difícil, já que seria em todo caso uma tarefa mais natural, e nesta medida também mais fácil; pois, pode haver coisa mais difícil, por exemplo, do que formar um jovem na profissão de erudito, indo contra a natureza, como se faz em nossos dias? (NIETZSCHE, 2003, p.198)

É neste sentido que a educação só definir-se-ia como passagem, como ‘ponte’ ou como trânsito para além de si mesmo. Dado que nada é definitivo, tudo é vulnerável como a vida; o conhecimento, a teoria ou a intelecção sobre a vida jamais poderia transcender o material de que é feito e o seu *locus* de origem.

As reflexões de Nietzsche inauguram um novo modo de pensar o conhecimento, antecipando muitas das considerações dos filósofos contemporâneos que buscavam ressignificar o saber da vida humana. Podemos dizer que ele antecipou a compreensão de pensadores contemporâneos como Foucault, Rorty e o próprio Habermas, de que não existe um fundamento justificado que transcenda a experiência da vida humana, que tudo é fruto das relações do homem com o seu meio. Foucault diz que o conhecimento é fruto das relações de poder; Habermas e Rorty dizem que o saber é resultado de processos comunicativos. Como tais autores, Nietzsche voltou o seu olhar para a vida e inseriu o homem no seu contexto, aproximando-o de suas experiências da vontade e da possibilidade de criação.

Nietzsche trouxe a compreensão de como o homem se distanciou da vida no uso da racionalidade, o que permitiu pensar o conhecimento a partir das forças perspectivistas. No que entendemos, Nietzsche pode ter sido, e acreditamos que foi um dos fomentadores das mudanças da educação que repercutiu no abandono da fundamentação em favor das justificações teóricas pluralistas. A advertência de que não existem mais fundamentos seguros que garantam a efetividade da formação humana faz de Nietzsche um afirmador da multiplicidade no contexto educativo. O

seu pensamento se coloca no palco do reconhecimento interpretativo. Diz Hermann: trata-se “de um *alerta* à educação, na perspectiva de redimensionar seu programa meramente prescritivo e apodíctico, revelando que a produção de sistemas de idéias são expressão da vontade de poder, oculta na pretensiosa visão objetiva. Depois de Nietzsche, a educação deve enfrentar reflexivamente o idealismo, de modo a compreender suas armadilhas” (2001, p.86).

Enfim, podemos dizer que a possível influência do Nietzsche na educação está ligada à idéia de que tudo é interpretação perspectivista, e assim que toda tentativa de verdade seria a tentativa de um novo aprisionamento. Para o autor, tudo pode ser transformado e por isso a tarefa seria encontrar uma forma auto-afirmativa que permitisse lidar de forma mais adequada com as condições de cada meio. Pensamos que a contribuição deste autor para a educação está no incentivo ao encontro do próprio ponto de apoio com a clareza de que, logo adiante, esse ponto pode ser modificado. A questão que se levanta para Nietzsche e que desencadeia uma série de problemas e desdobramentos é acerca de como conviver no perspectivismo. O autor levanta a questão do perspectivismo, mas parece não oferecer alternativas de convivência; o que é coerente com o seu pensamento, pois se a idéia é a desconstrução de toda a fundamentação, o compromisso com qualquer necessidade é próprio das perspectivas.

2 A crítica pós-estruturalista

Pós-estruturalismo, às vezes, se confunde com pós-modernismo, pois está ligado ao mesmo grupo de críticas ao conhecimento iluminista. No entanto, trata-se de uma corrente diferente no sentido de que é menos abrangente e nasce com o objetivo de situar um grupo de pensadores franceses, entre os principais – Deleuze, Derrida e Foucault. Tal abordagem não é uma contraposição ao estruturalismo, mas uma derivação deste. Por influência do pensamento de Nietzsche, o pós-estruturalismo ultrapassa as estruturas de relações de significado, apostando na atividade produtora das diferenças, enquanto vontade de potência. Com isso,

condena tudo o que confina ou centraliza o saber, como o sujeito cartesiano, a dialética, assim como a própria noção de estrutura.

Dentre os pós-estruturalistas, podemos dizer que em Foucault está a essência de uma crítica à racionalidade moderna, principalmente, no que se refere à educação. Seus trabalhos "se contrapõem à idéia de necessidades universais na existência humana. Elas acentuam o caráter arbitrário das instituições e nos mostram de que espaço da liberdade que ainda dispomos, quais mudanças que podem ainda se efetuar" (FOUCAULT, 2004, p. 296). Em uma análise das instituições modernas totalitárias (manicômios e clínicas psiquiátricas), Foucault percebe a liberdade integrada nas relações de poder[5], essas relacionadas não só ao poder das instâncias superiores, mas ao poder das relações de confronto e de resistência, em que se afirmam os direitos individuais e as diferenças. Foucault diz que é necessário denunciar e resistir às imposições repressivas e desenvolver novas formas de subjetivação. Inspirado em Nietzsche, o autor compele a ação humana na possibilidade de luta, confronto e diferença.

Foucault recusa todo e qualquer mecanismo que possa limitar a livre decisão e a escolha dos indivíduos, entendendo as regras como forma de exclusão. Diz que a verdade está no pluralismo dos discursos que emergem em cada época, discursos esses não regidos por leis ou regras explícitas. A realização da nova história não acontece de modo cumulativo mediante ao um progresso da consciência, mas sim, na diversidade das formações discursivas. Não existe uma totalidade da história, o que existem são infinitas relações práticas que se manifestam sempre de forma diferenciada.

Foucault diz que toda a verdade é produzida, não existe uma verdade política ou uma confiança revolucionária que conduza o aperfeiçoamento da práxis humana. Assim, antes de propor teorias ou conceitos históricos, o autor diz que é preciso ter atitude não só de enfrentar aos impositivos de poder, mas de agir com

---

[5] O poder, para Foucault, não é algo localizável que só reprime, mas algo que produz saberes e cria relações. O poder não é somente vinculado a força do poder estatal, mas funciona como força presente nas ramificações humanas, nas interações entre os sujeitos, e entre esses e a cultura. As escolas, as prisões, as circulações das cidades são procedimentos de poder que não se colocam somente como forma de repressão, mas como forma de racionalidade que produz relações, cria indivíduos disciplinados e controla populações.

liberdade. Entende que não é a verdade que leva à liberdade, mas ao contrário, é a liberdade que consente à verdade. Para o autor, a liberdade é a possibilidade de produzir a verdade fora das formas de sujeição presentes na sociedade administrada. Acredita que a partir das experiências históricas é possível denunciar e resistir aos mecanismos de violência disciplinadora e desenvolver novas formas de compreensão social e individual. Foucault não está preocupado com a verdade única, mas com a liberdade que nos permite olhar e agir frente aos limites que nos cercam.

Contrário ao marxismo, diz que não é possível explicar a emancipação somente pela categoria do trabalho, pois essa não acontece pela superação do trabalho alienado. Explicar a emancipação pela superação do domínio econômico, dependeria de um sujeito macro histórico, alguém capaz de pensar a história em uma totalidade. Entende que o homem cognoscível não é só aquele que trabalha, mas aquele que pode conceituar a si próprio. A liberdade não acontece a partir da apreensão da verdade objetiva, mas ao contrário, é ela que permite o acesso à verdade. Não existe processos revolucionários, ou uma verdade oposta à ideologia, mas múltiplas formas de racionalidade que se manifestam no ato de liberdade. A premissa é de que o sujeito escolha seu próprio modo de vida a partir de sua experiência histórica.

Com efeito, percebe a ética traçada pela medida justa dos modos de vida, pelo bom uso dos prazeres, não ligados às forças condutoras que forjam ou delimitam as formas de subjetividade. O autor não acredita no aprimoramento ético, mas na ética que se elege nas diferentes épocas, diante das diferentes relações. É nessa perspectiva que ele coloca em uma das suas últimas entrevistas que o humanismo se tornou um problema pelo fato de apresentar

> certa forma de nossa ética como modelo universal válido para qualquer tipo de liberdade. Penso que o nosso futuro comporta mais segredos, liberdades possíveis e invenções do que o humanismo nos permite imaginar, na representação dogmática que fazem dele os diferentes componentes do espectro político: a esquerda, o centro e a direita (ibid., p. 300).

Foucault refuta a universalidade para propiciar a relação do indivíduo consigo mesmo. Ou seja, dá ao sujeito a possibilidade de reconhecer a sua verdade interior, que deve ser guiada pela ética. É nesse ponto que ele declara a necessidade de desenvolver uma estética da existência. Em seus últimos textos, diz que a vida regida pela obediência e pela norma não mais corresponde às necessidades do sujeito moral. Segundo suas palavras: “a idéia de uma moral como obediência a um código de regras está desaparecendo, já desapareceu. E a esta ausência de moral corresponde, deve corresponder uma busca que é aquela de uma estética da existência” (ibid., p.290). A estética da existência permitiria ao indivíduo a tomada de decisões dentro do jogo saber e poder, colocando à prova a própria condição de agir frente aos limites que lhe são impostos. Assim, enfatiza, em suas últimas entrevistas, a possibilidade de fazer emergir novos estilos de vida a partir do reconhecimento do indivíduo com ele mesmo. Ao admitir o modo como se legitimam o saber e a moral, o sujeito volta-se a si mesmo como ator de suas atitudes e ações, ou seja, deixa de agir em torno de um saber pré-existente, em favor de uma experiência pessoal e epocal. O autor vê na reconstrução da moral greco-romana do cuidado de si, o recurso para desenvolver uma vida que respeite as escolhas e ações individuais.

A idéia é permitir que o sujeito produza, trabalhe em um âmbito aberto de modos de vida e gerencie a sua própria liberdade dentro da relação que ele mantém consigo mesmo e com os outros. As condições de vida e de ordenamento são possivelmente superáveis, por isso a necessidade de saber o que fazer em cada momento. Ao reconhecer como se forma o pensamento nas relações sociais, é possível responder às experiências históricas e às práticas individuais. Não se trata de um esteticismo inconseqüente, mas um conjunto de experiências tomadas no contexto social que permite fazer escolha, trabalhar e construir conforme critérios próprios. A experiência histórica é entendida como mutável, isto é, as relações comigo mesmo e com os outros mudam conforme o modo de pensar do sujeito, o que permite respeitar a variabilidade das relações.

Para Foucault, o saber se produz individualmente no campo social e o sujeito demanda de liberdade para reagir, enfrentar e denunciar as formas

normativas constituídas na história. Em vez de apanhar as verdades históricas, o autor propõe fazer um uso crítico da história para compreender as formações responsáveis pela diferenciação causadoras das desigualdades e preconceitos sociais. Entende que a apropriação da verdade sempre recai na sociedade disciplinar, mesmo as relações lingüísticas produzem a verdade que sujeita.

O pensamento de Foucault, assim como o pensamento de Nietzsche, faz parte do movimento de superação dos emaranhados da racionalidade centralizada e a abertura para novas perspectivas. Dos representantes pós-estruturalistas, pode-se dizer que Foucault foi o autor que mais influenciou as produções investigativas na educação. Assim como os demais pós-estruturalistas, Foucault assinala influência nas discussões sobre o fim da história, o fim do projeto iluminista, o fim do sujeito cartesiano, desenvolvida pelo pós-modernismo.

2.1 Influências de Foucault na educação

Diante dos questionamentos acerca dos fundamentos educacionais modernos, Foucault contribuiu com a reafirmação da crítica ao sujeito conhecedor e se colocou como alternativa para pensar a educação voltada para a liberdade. Segundo Veiga-Neto,

> trata-se de uma postura que se caracteriza pela mais completa e permanente desconfiança sobre as verdades que se costumam tomar como dadas, tranqüilas ou naturais. Uma postura que se manifesta pelas constantes tentativas de escapar de qualquer enquadramento que se postule como não-problemáticas as idéias iluministas de um sujeito fundante, de uma razão transcendental e de um homem ou mulher natural e universal que habitaria dentro de cada um de nós (2002, p.243-244).

Ao contrário do que possa parecer, Foucault não propôs libertar os sujeitados dos mecanismos de poder, mas sim explanar, constantemente, as relações de poder presentes na sociedade administrada, e a melhor forma de lidar com elas. Foucault colocou em dúvida a concepção da consciência e do sujeito, rompendo com as diferentes noções da educação, desde as mais tradicionais até as mais críticas. A sua contestação foi referente à idéia da verdade permitir a liberdade e a emancipação, assim como a crítica à ideologia como superação da dominação. Para ele, todo o conhecimento acontece dentro dos discursos de poder; não é possível produzir conhecimento numa situação de não poder. Silva diz que se trata de "um estado permanente de luta contra oposições e relações de poder, incluindo, talvez principalmente, aquelas nas quais, como educadores/as nós próprios/as estamos envolvidos" (SILVA, 2002, p.251). Foucault disse que a verdade e o poder estão intimamente ligados pelas práticas específicas. Não é possível essa relação como algo geral.

Uma investigação educacional, no contexto foucaultiano, foge dos limites das categorias em favor do *status* contingente da autoconstituição do investigador. Em Foucault não é admissível um saber dominante e um saber dominado, mas sim um saber pertinente a diferentes discursos de poder. Essa compreensão estimulou o investigador educacional a ser mais humilde e auto-reflexivo em suas justificações. No entanto,

> auto-reflexibilidade não significa niilismo ou cinismo, nem falta de compromisso e responsabilidade. Há talvez um aumento de responsabilidade, na medida em que nossas posições deixam de ter um ponto fixo e estável e ficam constantemente submetidas à crítica e à dúvida (ibid., p.258).

Com Foucault não temos preocupação com fundamentação, mas sim com os espaços de liberdade que ainda podemos desfrutar e as mudanças que ainda podemos realizar. Sob essa lógica, a produção educacional não tem como objetivo a superação das relações do poder, ou das ideologias, mas sim a tarefa de articular os

saberes, produzindo novas formas de pensamentos e subjetividades. A educação não tem uma configuração totalizadora, apenas a tarefa de produzir, continuamente, críticas aos diferentes arranjos, inclusive o seu próprio. Com a idéia de que a verdade e o poder estão mutuamente interligados por práticas específicas, Foucault traz para a educação a esperança de que a mudança é possível. Apesar de os seus estudos sobre os mecanismos de punição mostrar as práticas pedagógicas como modelos de formação de corpos dóceis, ele diz que uma prática essencialmente libertadora ou repressora é impossível. Para ele, as práticas se constituem e se defendem pelas relações de poder. Segundo Gore:

> esta análise de nossa localização no interior de relações de poder-saber, da sociedade disciplinar e de regimes de verdade nos permite começar a identificar as características de discursos e práticas particulares que têm efeitos perigosos, dominadores ou negativos. Olhar outra vez para os mecanismos de nossas instituições educacionais, questionar a 'verdade' de nossos próprios e cultivados discursos, examinar aquilo que faz com que sejamos o que somos, tudo isso abre possibilidade de mudança (2002, p.16-17).

A compreensão é a de que as relações de poder são necessárias para que a mudança possa acontecer, devendo tais relações ser, continuadamente, questionadas e analisadas. Para o autor, os discursos educacionais não são inocentes, pois produzem relações de poder, somente pelas quais é possível dizer alguma coisa. Nesse sentido, não se trata de buscar uma situação de não-poder, mas encontrar nas relações de poder as condições para a mudança. O que não significa concordar com o poder dominante, pelo contrário, significa analisá-lo, questioná-lo, identificando os espaços dos quais somos parte. Para Silva, as próprias relações de poder são as que permitem mudanças na educação, sendo a tarefa de todos, a análise continuada dessas relações. Diz que a educação "contêm necessariamente aspectos regulativos dos quais não podem ser separados – se pudessem já não estaríamos falando de educação" (SILVA, 2002, p. 253). Ou seja, a educação não acontece fora das relações de poder, pois essas são as próprias

condições de possibilidade para que a educação possa se desenvolver.

A questão que se coloca à teoria de Foucault é se a lógica da luta a da resistência não estaria impedindo a comunicação cooperativa entre as perspectivas educacionais. Se como afirma Habermas, Foucault não conseguiu sair do paradigma do sujeito, apenas ampliou as subjetividades, é de desconfiar se seus propósitos são mesmo adequados às exigências dos nossos tempos. O fato de refutar a possibilidade da fundamentação e ficar, ao mesmo tempo, preso no paradigma da subjetividade, abre brecha para o relativismo e o irracionalismo. Criticando Foucault, Habermas diz: “a hostilidade metodológica contra a razão pode ligar-se à ingenuidade histórica com que as investigações desse tipo se movem hoje na terra de ninguém, situada entre a argumentação, a narrativa e a ficção” (HABERMAS, 2002c, p. 422). A resistência aos mecanismos de poder dominador não pode significar ação subjetiva desregrada e despreocupada com o coletivo.

Podemos dizer que Foucault contribuiu com a educação no sentido do reconhecimento da necessidade da crítica aos mecanismos do poder dominador e no incentivo da participação da pluralidade e da diferença, no entanto, seus propósitos de subjetividade desregrada parecem trazer sérios problemas às relações de entendimento. Tampouco, para Foucault era necessário derivar das subjetividades alguma racionalidade voltada a um mundo comum, apenas questionamentos constantes dos fatos históricos da identidade. À subjetividade não cabe apreender às determinações alheias, apenas à liberdade de escolher um modo de ser independente do outro.

Acreditamos que a atual fragmentação teórica na educação atual pode ser resultado de um somatório de compreensões que, como essa de Foucault, defende a pluralidade de forma desmedida. Somadas a essas críticas temos o movimento de virada lingüística que, para a educação, foi decisivo para a criação das novas necessidades.

3 Virada lingüística

O debate filosófico no mundo contemporâneo, apresentado sob a base de um conjunto de críticas à racionalidade subjetiva, é marcado pela passagem do paradigma da consciência para o paradigma da linguagem. Na seqüência de denúncias, principalmente, de Nietzsche, da Escola de Frankfurt e dos filósofos franceses, autores de diferentes linhas teóricas percebem a heterogenia e a diversidade de nossa cultura, e reclamam a ressignificação da vida a partir das múltiplas formas de linguagem. É a chamada virada lingüística, em que o saber deixa de ser sustentado pelo sujeito que conhece para se relativizar na pluralidade das linguagens existentes.

Trata-se de uma mudança já indicada nos escritos de Nietzsche, que envolve uma série de contraposições carregadas de implicações práticas e teóricas. Tal mudança representa o foco das discussões atuais apresentadas pela dicotomia entre filosofia analítica e filosofia continental, operando como uma espécie de "tomada de rumo" para o pensamento filosófico tradicional. A transformação, que se propôs dar conta dos problemas da filosofia da tradição, estabelece na linguagem a nova possibilidade do conhecimento, que se volta da consciência que apreende a multiplicidade de articulações e se coloca como alternativa para lidar com os problemas que acompanham o abandono da razão: o mal-estar epistemológico e a crise de legitimação.

O objetivo do paradigma lingüístico é analisar as crenças pela aceitação pública, sendo a objetividade da experiência substituída pela intersubjetividade do entendimento. A relação sujeito-objeto cede lugar para a relação sujeito-sujeito, o que permite atitudes de cooperação e de tolerância. Trata-se da substituição da razão cognoscente pela linguagem, sendo o questionamento kantiano acerca das condições de possibilidade do conhecimento substituída pela pergunta acerca das condições de possibilidade da linguagem, o que muda, consistentemente, a discussão e posicionamento no tratamento do conhecimento.

A discussão sobre a linguagem surge com a crítica de Frege (1848-1925) à

lógica matemática, no momento em que ele percebe a linguagem, representada sob a forma de signos, como forma de garantir o sentido do pensamento e o entendimento dos conceitos. Frege estabelece uma diferença entre as representações e os pensamentos, sendo esses últimos mais amplos que as representações, ou seja, ultrapassam a consciência individual da lógica representativa, presentes na análise matemática. Diz ele:

> tentei, pois completar a linguagem de fórmulas da matemática com sinais para as relações lógicas, de modo a resultar para o domínio da matemática uma conceitografia da espécie que apresentei como desejável. O emprego de meus sinais em outros domínios não fica por isso excluído. As relações lógicas repetem-se em toda parte, e os sinais para os conteúdos particulares podem ser escolhidos de modo a se acomodarem à armação da conceitografia. Que isto aconteça ou não, de qualquer modo uma representação intuitiva das formas de pensamento tem um significado que ultrapassa a matemática (FREGE,1983, p.193).

O pensamento está ligado a asserções, é apreendido por diferentes sujeitos em épocas e lugares diferentes. Enquanto a lógica representativa refere-se a sujeitos solitários, o pensamento exprime um estado de coisas gerais. Nesse sentido, diz que a linguagem é “precisamente o lugar de pensamentos (conceitos-palavras) independentes dos nossos processos mentais; na linguagem, a incorporeidade do objeto lógico encontra uma dimensão intersubjetiva e se coloca na esfera do comunicável” (D’AGOSTINI, 2002, p.201). Eis o primeiro passo da virada lingüística. Diz Habermas:

> a partir de agora, não podemos mais apreender simplesmente e sem mediação pensamentos e fatos no mundo dos objetos representáveis; eles só são acessíveis enquanto representados, portanto, em estados de coisas expressos através de proposições (2003b, p.28).

Podemos dizer que, embora Frege tenha despertado o enfoque do conhecimento para a linguagem, ele considera a verdade limitada em suas condições empíricas, dependente da relação ontológica entre as proposições e o mundo. Assim, a arrancada à guinada lingüística é dada por Peirce (1839-1914). Peirce diz que não é possível entender a verdade como uma simples cópia da realidade em termos de uma linguagem comum, mas sim a partir das interações interpretativas de uma comunidade de investigação. Em suas palavras:

> o conhecimento real de uma coisa só ocorrerá num estágio ideal de informação completa, de modo que a realidade depende da decisão derradeira da comunidade; o pensamento constitui-se caminhando na direção de um pensamento futuro, que tem como pensamento o mesmo valor que ele, só que mais desenvolvido; desta forma, a existência do pensamento de agora depende do que virá; tem apenas existência potencial, depende do pensamento futuro da comunidade (PEIRCE,1983, p. 83).

A verdade, para Peirce, é resultado das ações pragmáticas de uma comunidade investigativa, ou ainda, é constituída por efeitos práticos das opiniões sustentadas por todos. Ou seja, a verdade não é uma evidência de um objeto da intuição, mas dependente de formas discursivas em que é possível reconhecer ou rejeitar argumentos. Assim, podemos dizer que Peirce dá um passo além do entendimento lingüístico de Frege. Enquanto Frege entende a verdade articulada nas proposições, Peirce diz que a verdade é encontrada somente nas proposições em que é possível chegar a um acordo público, ou ainda, que a realidade é correspondente de uma síntese das opiniões da comunidade investigativa. Trata-se de uma experiência pragmática constituída por um processo intersubjetivo de uma comunidade de pesquisa que realiza acordos.

Entretanto, a contribuição determinante na virada lingüística foi o pensamento de Ludwig Wittgenstein (1889-1951). Depois de ter superado os propósitos resultantes da análise de Frege (*Tractatus Logico Philosophicus*), da linguagem como descrição da realidade, Wittgenstein, em sua chamada segunda

fase teórica (*Philosophical Investigations)*, procede ao significado das palavras a partir de jogos de linguagem. Ao revisar seus antigos pressupostos lingüísticos desenvolvidos no *Tractatu*s, verifica a linguagem nas determinações das múltiplas formas de vida, caracterizada pela pluralidade do uso das expressões. Wittgenstein passa a tratar do reconhecimento intersubjetivo das regras.

No *Tractatus* Wittgenstein propunha uma linguagem universal enquanto representação dos fatos, ou seja, as proposições eram verdadeiras quando se correspondiam aos fatos. Era tarefa da linguagem universal determinar o objeto dos enunciados das ciências da natureza. Em *Investigações Filosóficas*, ele abandona esse propósito e apreende a possibilidade lingüística da comunicação. Wittgenstein se dá por conta da pluralidade de situações de entendimento, apreendendo a explicação dos fatos não mais com supremacia, mas apenas como uma forma de linguagem diante de muitas outras. Diz que chamamos todas as expressões de linguagem por questão de parentesco:

> ao invés de indicar algo que seja comum a tudo o que chamamos de linguagem, digo que não há uma coisa sequer que seja comum a estas manifestações, motivo pelo qual empregamos a mesma palavra para todas, - mas são aparentadas entre si de muitas maneiras diferentes. Por causa deste parentesco, ou destes parentescos, chamamos a todas de “linguagens” (WITTGENSTEIN, 2004, p. 51).

Não se trata de um modelo de linguagem, mas uma variedade de jogos de linguagens. Contra o tratamento lógico da linguagem dada por Frege, Wittgenstein propõe a análise das expressões a partir do uso comum nos contextos, ou seja, a partir das redes de interações dos quais os termos se expressam. A linguagem é vista “pelas atividades com as quais ela vem entrelaçada” (ibid., p.19), sendo o significado lingüístico depende da interação de falantes que seguem as mesmas regras nos jogos de linguagens. Não se tratam de regras privadas, mas regras reconhecidas por todos. Tais regras são pragmáticas e permitem, além da ação, a interpretação dos diferentes universos discursivos.

O autor diz que “as regras rígidas e claras da construção da proposição aparecem-nos como algo escondido no fundo – no médium do entendimento, uma vez que entendo o signo, que tenho algo em mente com ele” (ibid., p. 69). Para ele, a necessidade de seguir significados idênticos significa a capacidade de participar de uma atividade pública, no qual os participantes podem, pelo seguimento de regras, criticar uns aos outros. Somente é possível desenvolver situações comparáveis pelo reconhecimento comum da mesma regra que permite a interação de vários sujeitos. Assim, a significação não necessariamente depende das intenções dos falantes, mas das práticas sociais produzidas na própria comunidade lingüística mediada por regras. Entender um enunciado significa compreender uma expressão dentro de um jogo de linguagem. Diz Habermas:

> o significado de uma palavra ou de uma oração, como mostrou Wittgenstein ao analisar a introdução de convenções semânticas por via de exemplos, comporta a conotação de algo geral que excede todos os possíveis cumprimentos particulares ou exemplificadores (1997, p. 97).

Em um jogo de linguagem as regras se expressam pela competência dos participantes que dominam. Elas se colocam como uma técnica a ser operada para que haja entendimento. Para Habermas “Wittgenstein se serve das regras do jogo para aclarar este caráter de obrigatoriedade que encerra a validez intersubjetiva ou o reconhecimento intersubjetivo por parte do grupo de comunicantes” (ibid., p. 68). As regras não significam metas a cumprir, mas o desenvolvimento de metas só é possível no cumprimento das regras. O cumprimento das regras é o que permite o estabelecimento de metas.

Para Wittgenstein, uma expressão lingüística só tem significado em um jogo de linguagem, e um jogo de linguagem só tem significado como parte de uma forma de vida. Quando na infância aprendemos a usar termos e expressões, aprendemos, na verdade, um jogo de linguagem que diz como usamos as palavras em determinados contextos e com quais fins. Em nossas práticas cotidianas existem

vários jogos de linguagem, e são esses os responsáveis pelos critérios da validade e das justificações. Tal perspectiva desestabiliza o conhecimento centrado na consciência, e nos leva a analisar os jogos de linguagem e a sua relação com as diferentes formas de vida. Não se trata mais de buscar o saber no sujeito cognoscente; trata de explicitar as condições e as implicações que a linguagem pode oferecer enquanto meio de comunicação.

No que segue à publicação da obra *Investigações Filosóficas* (1953), a linguagem passou a ser o foco das discussões filosóficas desenvolvidas no mundo ocidental. Tanto no ambiente analítico como no continental, ela se integrou como tema preferencial de diálogo filosófico. Podemos dizer que apareceu como recurso para agregar a pluralidade conseqüente da crítica à verdade absoluta. Temos, então, a decidida substituição do paradigma da consciência pelo paradigma lingüístico, e assim, a aproximação do conhecimento da vida prática e dos interesses coletivos. No entanto, ela acaba se manifestando de duas formas diferentes, embora complementares. Na tradição analítica, que se utiliza de elementos da lógica, a linguagem se manifesta a partir de representação e das relações entre as sentenças e os fatos. Na filosofia continental, que prioriza o conteúdo, ela se manifesta circunscritas por suas características gramaticais. Habermas diz que ambas as abordagens (analítica e hermenêutica) dão primazia à semântica e caem no engano de desconsiderar os aspectos pragmáticos da comunicação. Para o autor, a superação desse engano pode ser encontrada em Humboldt (1767-1835).

Para Habermas**,** as discussões sobre a dimensão pragmática da linguagem possuem em Humboldt a sua fundamentação. Segundo ele, Humboldt traça “os contornos de uma arquitetônica da filosofia da linguagem que até hoje permaneceu decisiva para uma transformação pragmática da filosofia kantiana” (2004c, p.73), começando pela linguagem transcendental, que é vista como pensamento formador que inclui cognição e cultura, passando pelo sentido intersubjetivamente partilhado e socialmente corporificado.

Mesmo confiando na função cognitiva da linguagem a partir da semântica lingüística, Humboldt diz que a apreensão dos aspectos universalistas do processo

de entendimento mútuo só pode ser fundamentada na forma da pragmática da conversação. “Enquanto a análise semântica se concentra na visão de mundo lingüística, para a análise pragmática a conversação está em primeiro plano” (ibid, p. 65). São os sujeitos capazes de respostas e contradições, e não o espírito subjetivo, os responsáveis pelo saber no mundo. No entanto, apesar de não seguir o espírito subjetivo, Humboldt diz que a pragmática lingüística conserva uma autonomia particular. É no sentido de uma linguagem além do particular, que não deixa de atender o particular, que o autor parece ter arquitetado a base das discussões atuais sobre a pragmática do contextualismo (ibid.).

A idéia de Humboldt é mostrar que a língua não é propriedade de ninguém, antes que ela é uma intersubjetividade partilhada sócio-culturalmente. É nesse sentido que Habermas diz que “a fórmula da língua como “órgão formador do pensamento” deve ser entendida no sentido transcendental da constituição espontânea do mundo” (ibid., p.66). Tal transcendental abrange a cognição e a cultura indicando o sentido das compreensões individuais no contexto que as constituem e para qual elas contribuem. Temos assim, a abertura para uma língua mediadora das relações no mundo. A língua somente se desenvolve socialmente, sendo a sua privacidade compreendida apenas junto à língua de outros.

Do ponto de vista semântico, Humboldt fala que a linguagem transcende a língua subjetiva e assegura uma autonomia particular sob a lógica de um espírito objetivo. Para ele, existe uma objetividade lingüística presente nas tradições, no momento em que as expressões lingüísticas são transmitidas. Quando a linguagem é desenvolvida subjetivamente, ou quando ela é dependente do pensamento e vivificada na fala ela se torna objetiva; o que indica uma reciprocidade entre o objetivismo e o subjetivismo lingüístico. Isso permite dizer que o sujeito exerce um poder sobre a linguagem, ao mesmo tempo em que a linguagem exerce um poder sobre o sujeito. Humboldt sugere a objetividade da formas lingüísticas de certa forma como indicadora coercitiva que permite que, nas diferentes perspectivas de mundo, os indivíduos possam falar sobre o mesmo mundo (ibid).

Humboldt não apenas se utiliza do ponto de vista semântico para avaliar a função cognitiva da linguagem, mas também do ponto de vista da pragmática da

conversação. Diante da visão semântica da linguagem, ele percebe na pragmática a possibilidade de oferecer aspectos universalistas para que haja entendimento (mútuo). Para ele, a pragmática permite alcançar o acordo para além dos limites dos diferentes contextos lingüísticos, do qual depende uma consciência simultânea da linguagem própria e da estrangeira. O autor percebe a pragmática como articuladora do entendimento no mundo, algo que viabiliza a pré-compreensão necessária à vida compartilhada. Diz que a visão semântica é muito importante na compreensão da linguagem enquanto formadora de pensamento, e da ligação indissolúvel entre linguagem e realidade. No entanto, ao descrever a realidade a partir das significações provenientes da linguagem própria, não permite a conversação entre as particularidades. A visão pragmática tem a função de oferecer a semântica a possibilidade de sair dos limites dos contextos, para alcançar o entendimento mútuo, ou até um acordo (ibid).

Segundo Habermas, Humboldt fala de um ponto de vista do qual é possível compreender a linguagem para além das fronteiras particulares, sem perder as características contextuais. Trata-se de um ponto superior que, ao apreender o estrangeiro e o particular, permite o entendimento, ou ainda, de uma visão comum sobre a realidade que permite a conversação com sentido. Tal ponto comum descentraliza os horizontes de sentido, implicando uma ampliação de perceptivas singulares. O autor diz que só temos a objetividade quando o subjetivo está além de seu horizonte, quando o pensamento de si é reconhecido fora de si, o que significa que só aprendemos uns com os outros. Assim, os estrangeiros só encontram a compreensão quando pressupõem um mundo comum. A partir de uma referência comum, as diferentes individualidades aprendem a divergir e a se entender sobre as mesmas coisas. Habermas diz que se trata de:

> um olhar comum sobre a realidade como uma “região intermediária” entre as ‘visões do mundo’ de diferentes línguas é um pressuposto necessário para toda a conversa dotada de sentido. Para os interlocutores, o conceito de realidade vincula-se à idéia regulativa de uma “soma de todo o cognoscível” (ibid., 71).

Tal vínculo explica o sentido cognitivo atribuído por Humboldt. A partir de um mesmo mundo, temos a ampliação das diferentes perspectivas que acontece pela progressiva descentração lingüística. No entanto, o autor ressalta que essa descentração só acontece em uma comunicação em que haja reciprocidade, onde se tenha a garantia de que todos possuem direito de falar e contestar. Humboldt quer dizer que a intersubjetividade do entendimento mútuo é fundamental para a objetividade do pensamento. Somente podemos reconhecer algo a partir do reconhecimento do outro; trata-se de um terceiro ponto de vista entre um e outro. A certeza de um conceito individual é dependente de um pensamento fora de si, de uma reflexão alheia, sendo essa aprobativa ou crítica. É importante ressaltar que o autor defendeu esse entrelaçamento entre a função cognitiva e a função comunicativa da linguagem tendo em vista as implicações morais dos diálogos entre grupos concorrentes. Segundo ele, na medida em que se ampliam as compreensões sobre o mundo, diminuem-se os preconceitos em relação aos grupos pequenos, reduzindo a distância entre os homens. Habermas diz que Humboldt:

> não apenas estabelece uma conexão interna entre a compreensão e busca do entendimento mútuo. Na práxis dessa busca do entendimento, ele vê geralmente em atividade uma dinâmica cognitiva que, mesmo quando se trata de questões puramente descritivas, contribui para uma descentração da imagem lingüística de mundo e, mediante a ampliação dos horizontes, promove indiretamente perspectivas universalistas também em questões morais (ibid, p.73).

Nesse sentido, podemos dizer que as contribuições de Humboldt para a filosofia da linguagem, além da compreensão acerca da necessidade do entendimento mútuo entre contextos diferentes, são as implicações morais ocasionadas pela ampliação lingüística. Ao perceber que uma linguagem ampliada poderia resultar em relativismo, o autor aponta a tendência cognitivista de perspectivas universais para o campo da moral. Fala de uma força que transcende os contextos particulares, do qual dependem as correções culturais particulares. Trata-se de uma orientação universalizada que permite descentrar os saberes

culturais, em favor do entendimento geral no mundo. Nessa perspectiva, só é possível compreender uma expressão lingüística valorativa quando se conhece a situação em que se pode utilizá-la para chegar ao entendimento mútuo. Tal pensamento lingüístico de Humboldt se coloca como alicerce da teoria de verdade de Habermas.

3.1 Influências da virada lingüística na educação

A virada para linguagem foi decisiva para a criação das novas necessidades na educação. Assim, como em outros campos do conhecimento, ela adere à renúncia do modelo sujeito-objeto da filosofia da consciência substituindo o saber subjetivo por procedimentos em que as expressões são comprovadas intersubjetivamente. Assim, procede a dissolução da idéia de que existe uma essência original que dá sentido às coisas, aprendendo não só a perspectiva do conhecedor solitário, mas as diferentes dimensões dos sujeitos em interação e as suas formas de vida. Isso, somado ao conjunto de críticas a razão iluminista, dá um outro enfoque para a educação que sempre primou por uma verdade objetiva antecessora às práticas de significação. A preocupação com a correspondência da realidade deixa de ser propósito, pois a verdade não se desenvolve mais desligada da linguagem.

A fundamentação educacional do sentido moderno alicerçava-se num conhecimento verdadeiro, objetivo e racional. Com a virada para a linguagem, o seu fio condutor de uma racionalidade subjetiva é transformado em práticas lingüísticas voltadas aos contextos contingentes. Conforme explica Silva “a autonomia do sujeito e de sua consciência cede lugar a um mundo social constituído em anterioridade e precedentemente àquele sujeito na linguagem e pela linguagem” (2002, p. 248). A educação passa a ser percebida não mais por uma fundamentação única, mas pelas múltiplas formas de linguagem.

No Brasil, Silva, Hermann e Ghiraldelli são representantes influentes nessa

discussão. Silva, seguindo uma perspectiva foucaultiana, diz que a virada lingüística substitui a idéia de consciência humana como fonte do saber e soberania por uma visão discursiva que cede espaço para uma produção educacional coletiva e descentralizada. Segundo ele: “uma das implicações da ‘virada lingüística’ é conceber o nosso conhecimento e compreensão do mundo social como necessariamente vinculado à própria forma como nomeamos esse mundo” (ibid., p.254). Seguindo uma perspectiva habermasiana, Hermann diz que a “ação comunicativa oferece a continuidade das tradições culturais e a renovação do saber, a integração social e a formação da personalidade, já constituem, de forma evidente, um inerente potencial de legitimidade teórica para a educação” (1999, p.128). Ghiraldelli, numa perspectiva rortyana, compreende a virada lingüística como possibilidade de colocar o educador como “um amante das narrativas enquanto narrativas, enquanto formas de redescrição do mundo” (2002, p.77). Tais autores são adeptos a virada lingüística na educação, no entanto, defendem sentidos lingüísticos diferenciados.

Silva interpreta a virada lingüística na educação como um movimento que desestabiliza a compreensão educacional e abre espaços para a participação coletiva e a contingência. Diz ele: “a linguagem é encarada como um movimento em constante fluxo, sempre indefinida, não conseguindo nunca capturar de forma definitiva qualquer significado que a precederia e ao qual estaria inequivocadamente amarrada” (2002, p. 249). O autor verifica tal virada como oportunidade de se opor as diferentes teorias sustentadas pelo projeto moderno, entre essas, à própria teoria educacional crítica, que segundo ele, retrata outra ilusão de transcender o controle da educação.

Hermann discute a virada lingüística na educação a partir da *Teoria da Ação Comunicativa* de Habermas. Diz ela:

> as possibilidades implícitas na teoria da racionalidade comunicativa, apesar de terem sido elaboradas no contexto de um outro país, têm potencial teórico para lançar luzes na discussão da educação que sofre estremecimento em sua base de justificação (PRESTES, 1996, p.104).

A autora percebe na teoria comunicativa de Habermas a possibilidade de vencer o *telos* de dominação do mundo, e assim a racionalidade instrumental dos sistemas educativos. Se utilizando da proposta de racionalidade lingüística deste autor, Hermann discute a ação comunicativa como oportunidade da educação se tornar interativa e voltada ao mundo da vida, admitindo o encontro do sujeito com o outro e com o mundo. Para ela, a ação comunicativa permite superar a relação sujeito-objeto do projeto moderno em favor de relações intersubjetivas voltadas às ações compartilhadas. A autora diz que o procedimento da comunicação traz para a educação a exigência de crítica e responsabilidade de todos os envolvidos, ou seja, a compreensão de que não existe mais uma ordem correta para o conhecimento na educação, pois são os sujeitos falantes os próprios responsáveis pela sua validação.

A ação comunicativa de Habermas oferece, segundo Hermann, a possibilidade da educação superar as suas determinações subjetivas em favor da construção do conhecimento pela intersubjetividade. Abandona-se a idéia do sujeito que conhece solitariamente em favor do sujeito que produz saberes nas suas relações compartilhadas no mundo. Trata-se de:

> uma subjetividade renovada, descolando a razão solipsista para a intersubjetividade, onde o sujeito constitui a si e a razão num processo dialógico, extraindo uma base comum de entendimento do mundo da vida. Tal deslocamento reafirma a necessidade de o processo pedagógico adotar procedimentos dialógicos, como forma de mediação cultural, que permita espaços para a vida humana (ibid. p. 109).

Tal é a substituição da atitude objetivante do sujeito com o mundo em favor de uma atitude performativa de sujeitos em comunicação.

Ghiraldelli, assim como Hermann, é um filósofo da educação brasileira que discute as contribuições da virada lingüística para a educação, com a diferença de que a sua aposta está nas propostas de Rorty e de Davidson. Sob a lógica desses autores, Ghiraldelli discute uma educação para ser efetivada na produção de

narrativas e metáforas sempre inovadas, o que ele vai chamar de modelo “pós-narrative turn”. Tal denominação é

> porque vivemos numa época em que vários intelectuais têm consciência de que a filosofia, a ciência, a história e a *story*, e inclusive a ficção, não podem mais ser hierarquizadas através de uma metafísica ou, mais modernamente falando, através de uma epistemologia” (GHIRALDELLI, 2002, p.61).

A compreensão de Ghiraldelli aborda a linguagem na educação como forma de produzi-la a partir de descrições, dos mais variados tipos de contextos comunicativos. Para ele não existe uma teoria educacional que dê conta da universalidade, mas sentidos que se desenvolvem nos diferentes jogos de linguagem que podem se estabelecer. A teoria aparece como conversação narrativa, ou ainda, como forma descritiva de perceber o mundo.

Embora com interpretações diferenciadas, Silva, Hermann e Ghiraldelli percebem a virada lingüística como uma grande contribuição para a educação. Eles tratam a substituição do paradigma da consciência para o paradigma da linguagem como a possibilidade de ampliar a participação na produção do saber educacional, descentralizando os fundamentos rígidos. O objetivo desse trabalho é contribuir com estas discussões; discutir o procedimento comunicativo de Habermas como possibilidade de correção daquilo que verificamos como problema na superação da fundamentação tradicional, evitando que a conquista da pluralidade se transforme numa vitória de Pirro[6].

---

[6] A “vitória de pirro” é uma expressão que se fundamenta no episódio passado quando o Rei Pirro, de Epiro reuniu seus oficiais no campo de batalha de Asculum, para saudar a vitória das suas tropas contra o poderoso exército romano. Pela enorme perda de oficiais e soldados, o termo "vitória de Pirro" passou a ser utilizado para expressar uma conquista em que as perdas do vencedor são tão grandes quanto as do perdedor.

4 Problemas emergentes das múltiplas interpretações

O contexto do pensamento pós-metafísico oferece à educação a possibilidade de diversas perspectivas interpretativas que se distinguem não só pelos problemas que colocam ou estratégias que defendem, mas pela forma que discutem. Tal diversidade, como vimos, é conseqüência de uma série de mudanças no campo do conhecimento, resultado de uma série de críticas à racionalidade tradicional que parece ter o seu início com Nietzsche, passando pelas várias críticas à razão, chegando até a pós-modernidade. O que ocorre é um aumento das variações da educação, fruto do abandono das grandes fundamentações, que passa a acontecer pela vulnerabilidade das perspectivas. Tais foram as grandes conquistas da educação – o reconhecimento do diferente, a aproximação dos saberes às vivências humanas e a possibilidade de inovar continuadamente. O problema que se coloca é a dissociação entre as perspectivas teóricas e os problemas práticos resultantes disto.

Podemos dizer que a crítica a razão iluminista despertou, direta ou indiretamente, o olhar educativo para as necessidades, diferenças e os interesses do homem, no entanto, o recurso à pluralidade interpretativa parece não ter dado conta da solução dos problemas comuns. As interpretações perspectivistas desencadearam a fragmentação teórica, causando crise nas decisões de questões cruciais para os destinos da educação. As diferentes teorias educacionais passaram a trabalhar de forma desconectada, o que abriu espaços para visões muitas vezes limitadas e superficiais. Habermas chama de cosmovisões fechadas que “não conseguem estabilizar-se no mar de uma compreensão descentrada do mundo, a não ser fechando-se em subculturas insuladas” (2002d, p. 38).

O que se sabe é que o rompimento com a fundamentação não ofereceu à educação a solução desejada. Apesar dos benefícios para a ampliação das possibilidades do saber educacional, a pluralidade de interpretações retirou dos pesquisadores a força de um trabalho coletivo voltado às questões do mesmo mundo. Acontece que aquilo que epistemologicamente era dado como uma certeza a ser reproduzida ficou a mercê das interpretações múltiplas sem guia. Na verdade,

a pesquisa educacional não soube lidar com a dissolução das grandes metanarrativas, do qual foi, tradicionalmente, habituada.

Assim, podemos dizer que as contribuições de Nietzsche somadas com as contribuições do Foucault permitiram a compreensão de que vivemos na vulnerabilidade, no entanto, não ofereceram segurança para que a educação pudesse acontecer nesse sentido. Entendemos que tal mudança exige antes de tudo a preparação do terreno, fazendo com que a reflexão viesse perceber formas de lidar com o novo. Mas não foi isso que aconteceu; a pluralidade interpretativa na educação veio seguida de um imediatismo descontrolado, causando sérios problemas nas relações do entendimento educativo. É neste sentido que Mazzotti e Oliveira explicam que houve distanciamento entre as teorias, resultado de uma falta de diálogo entre as mesmas.

Na falta de critérios para definir o que se pretendia com a educação, a tendência foi se refugiar nas perspectivas isoladas. Tal é o objetivo deste trabalho: oferecer, por meio da teoria de Habermas, um tratamento a esta questão. A partir dos propósitos da racionalidade comunicativa, discutimos a possibilidade de reconstituir a fundamentação da educação por meio de um empenho argumentativo das diferentes perspectivas teóricas encaminhada ao entendimento ou ao consenso.

II - TEORIA DISCURSIVA DE HABERMAS

Habermas[7] é um estudioso da segunda geração da Escola de Frankfurt que tem se mantido na tarefa de interpretar o mundo atual, discutindo polêmicas teóricas e práticas com diferentes linhas de pensamento. O autor diz que a teoria crítica se contrapôs à razão instrumental, mas não ofereceu uma conceituação clara da razão pretendida, ficando, por isso, incompleta. Tal foi a sua tarefa: elaborar, a partir da crítica a racionalidade instrumental, um novo conceito de racionalidade. Para o autor, a razão é falível, procedimental e orientada ao alcance de acordos intersubjetivos.

Assim como Foucault, Habermas analisa os problemas da verdade centrada na racionalidade tradicional, e a possibilidade de tratar o conhecimento a partir do estudo do discurso presente nas sociedades. No entanto, enquanto Foucault diz que o conhecimento é produto das relações de poder, que é diferente em cada contexto,

---

[7] Jürgen Habermas nasceu em 18 de junho de 1929, em Düsseldorf. De 1946 a 1954 estudou Filosofia, História, Psicologia, Economia e Literatura Alemã nas universidades de Göttingen, Zurique e Bonn. Doutorou-se em Bonn, em 1954 com a tese “O absoluto na história – um estudo sobre a filosofia das idades do mundo”. Em 1956, transferiu-se para Frankfurt, onde assumiu o cargo de assistente de Theodor Adorno no Instituto de Pesquisa Social até 1959. Foi professor de Filosofia, primeiro em Heidelberg, e, depois professor de Filosofia e Sociologia na Universidade de Frankfurt. Em 1972, ele mudou para o instituto Max-Planck, em Starnberg, retornando para a Universidade de Frankfurt em 1980. Ensinou filosofia e sociologia nas universidades alemãs até aposentar-se em 1994.

Habermas aposta na comunicação com pressupostos universais. Enquanto Foucault segue a linha teórica do pensamento pós-modernista, Habermas persegue a possibilidade de reestruturar a razão moderna.

Habermas compreende a modernidade como um projeto inacabado, do qual é necessário reconstruir com vistas à realização de seu potencial de emancipação. Apesar das críticas pós-modernas, o autor procura assegurar a razão como uma força na história. Este objetivo foi o que deu sustentação às suas principais obras: *Conhecimento e Interesse* (1968), *Teoria da Ação Comunicativa* (1981) e *Verdade e Justificação* (1999) – que, entre muitas outras, se destacam por indicar importantes mudanças em seu pensamento. Embora, em diferentes épocas, tais obras seguem o interesse inicial do autor de reafirmar a possibilidade de uma razão emancipatória mesmo diante das difíceis condições colocadas pela modernidade.

Habermas anuncia os problemas da modernidade, explicitando a agravada despolitização e manipulação social como impedimento discursivo da esfera pública e da manifestação do interesse do povo. O autor compreende que é preciso continuar e atualizar a crítica frankfurtiana, alargando a noção de racionalidade para um agir humano não-instrumental. Tal é o propósito que persegue a sua obra – *Conhecimento e Interesse*. Nessa obra, Habermas discute a possibilidade de recuperar a teoria do conhecimento a partir dos interesses orientadores da espécie humana. A sua compreensão é de que o conhecimento está ligado aos interesses da espécie humana, sendo o interesse cognitivo pela emancipação o responsável pela reflexão crítica. Habermas não deixa de verificar na auto-reflexão a condição de possibilidade do conhecimento. Tal posição está ligada à constituição da experiência amarrada na história sócio-natural da vida humana.

Habermas discute as condições de possibilidade do conhecimento, apoiando-se para isso, na filosofia transcendental kantiana. “Kant chama transcendental a uma investigação que assinala e analisa as condições *a priori* da possibilidade da experiência” (HABERMAS, 1997, p. 320). No entanto, ele procede a uma inversão deste transcendental, substituindo a síntese da consciência sobre o objeto pela síntese das experiências vividas que logo se colocam como interações lingüísticas. A compreensão do autor é de que não é possível constituir a síntese da

pluralidade pelas estruturas subjacentes a consciência cognitiva, mas pelas condições naturais de reprodução da espécie humana. Substitui-se a idéia do conceito de verdade como evidência, pela verdade permitida pelos interesses da reprodução da espécie.

Em *Conhecimento e Interesse*, o autor trata o transcendental invertido a partir do interesses orientadores do conhecimento; na *Teoria da Ação Comunicativa*, como veremos, ele trata o transcendental invertido a partir da pragmática da linguagem. A primeira aborda a questão da gênese do conhecimento e a segunda o discurso. Diz ele:

> tanto em Conhecimento e Interesse, como em meus trabalhos posteriores sobre a teoria da comunicação (e por muitas que sejam as diferenças), tenho seguido sempre essa estratégia; tenho tratado de assumir os projetos da filosofia transcendental, intentando a vez destranscendentalizar o procedimento e as metas da prova (ibid., p. 424).

Habermas se utiliza do pensamento de Kant e apreende a crítica de Hegel a esse autor, de que o conhecimento não pode ser originário da mente que conhece, mas sim do processo histórico dos indivíduos que se comunicam. Para Hegel, tal processo histórico acontece pela formação do espírito, nesse sentido, é superior ao que existe na natureza. Diz ele: “a pior das idéias que perpasse pelo espírito de um homem é melhor e mais elevada do que a mais grandiosa produção da natureza – justamente porque essa idéia participa do espírito, porque o espírito é superior ao natural” (HEGEL, 2005, p.27). A auto-consciência não é determinada, mas constituída na luta do reconhecimento social. No entanto, Habermas diz que Hegel ficou preso na reflexão filosófica deixando de lado as ciências empíricas.

Habermas faz uma crítica aos propósitos de Comte (1798-1857) de que o único conhecimento autêntico é o científico. Segundo ele, as condições do conhecimento amarradas no positivismo efetivaram o domínio da filosofia da ciência em prejuízo das condições sociais e históricas do mundo da vida. Para o autor, foi um erro constituir o mundo da experiência possível elegendo como paradigma o

âmbito objetivo do conhecimento científico sem alicerçar essa ciência no mundo da vida, pois o mundo da vida é o fundamento de sentido da realidade cientificamente objetivada (HABERMAS, 1997). Trata-se de uma alerta para que a produção do conhecimento se atente às relações da vida.

Habermas se utiliza do pensamento hegeliano, oferecendo à teoria do conhecimento de Kant um viés histórico, porém, com o cuidado de não cair no espírito absoluto. No entanto, é em Marx que ele apreende a teoria do conhecimento enquanto teoria social. Segundo Aragão,

> Habermas deseja recuperar a teoria original marxiana, desde que possa evitar o reducionismo ao ponto de vista estrito da 'base' econômica e, ao mesmo tempo, substituir ou desvencilhar-se de certas categorias centrais que, ou se tornaram anacrônicas, ou se mostraram ineficazes (2002, p.130).

Apesar de discordar com a posição do materialismo histórico, Habermas apreende de Marx a compreensão de que as proposições são constituídas pelo entrelaçamento com o processo social. Nessa fase de seu pensamento, Habermas critica a incapacidade das ciências naturais e das ciências sociais de fundamentar a racionalidade crítica, que para ele só é possível a partir dos interesses cognitivos emancipatórios. O propósito do autor é produzir uma teoria do conhecimento a partir de um conceito de sociedade. Diz ele:

> a teoria do conhecimento tem que ver com a relação fundamental monológica entre o sujeito transcendental (ou o sujeito particular) e seu objeto de conhecimento; a sociedade, em mudança, se constitui pelas operações sintéticas de muitos sujeitos a reconhecer-se estes mutuamente como sujeitos (HABERMAS, 1997, p.37).

Trata-se da destranscendentalização do sujeito kantiano; o conhecimento *a priori* é abandonado em favor da intersubjetividade das experiências sociais. O autor

diz que a forma de compreender a realidade deve ser vista como auto-reprodução da espécie que se alicerça nos ditames da vida social; a razão é subjacente às relações de interesses da espécie presentes na sociedade. Para ele, a emancipação do sujeito só é possível a partir dos interesses de reprodução; a partir do transcendental fundamentado na história social da espécie humana.

Na *Teoria da Ação Comunicativa*, o autor percebe essa noção estendida às estruturas de linguagem e verifica a racionalidade pela comunicação. Tal é a oportunidade que Habermas encontra de reconstruir a racionalidade moderna. Trata-se não mais de antecipar o cumprimento de intenções, mas de encontrar possibilidades de alcançar um consenso sem coações. Tal obra, considerada a mais importante de suas produções, o coloca como atuante do novo paradigma anunciado pela filosofia de Wittgenstein – o paradigma da linguagem. Diz ele:

> as considerações metodológicas comparativas com as que vou começar e as classificações preliminares a que conduzem tem como único fim circunscrever que pode ser uma teoria da sociedade planejada por fins de uma teoria da comunicação (HABERMAS, 1997, p.19).

Assim enquanto que na obra *Conhecimento e Interesse*, Habermas trata da gênese do sentido oferecida pelos interesses orientadores do conhecimento; na *Teoria da Ação Comunicativa*, ele trata dos enunciados orientados pelo entendimento e validados pelo desempenho discursivo de pretensões de validade. Nessa última, temos o abandono da discussão sobre a teoria do conhecimento no seu sentido tradicional em favor da discussão sobre as condições de possibilidade de uma comunicação bem sucedida. Habermas acredita que: “apenas uma muito bem conduzida abordagem pragmático-lingüística nos permitirá libertar o poder constituinte do mundo e articulador da linguagem do fardo das pretensões de conhecimento” (2002e, p. 218).

Mais tarde, após várias outras produções, Habermas procura responder as diferentes críticas ao modo de proceder com a verdade, principalmente, de Rorty, de

Albrecht Wellmer e de Cristina Lafont, com a publicação de *Verdade e Justificação* (1999). No diálogo com esses autores, Habermas procede a uma revisão da sua teoria do discurso e à reestruturação da forma como a teoria do conhecimento foi tratada na *Teoria da Ação Comunicativa*. Habermas passa a tratar a verdade empírica não mais pelo consenso alcançado em uma situação ideal de comunicação, mas pela justificação bem sucedida no mundo prático.

É nesse sentido que dizemos que Habermas desenvolve o seu pensamento em três grandes fases que, embora complementares, possuem diferenças importantes. Vejamos a figura 1.

Figura 1 – Fases do pensamento de Habermas

	Tipo de teoria	**Verdade**
Conhecimento e Interesse (1968)	Teoria do conhecimento	Interesses orientadores
Teoria da Ação Comunicativa (1981)	Teoria do discurso	Consenso em condições ideais de comunicação
Verdade e Justificação (1999)	Teoria do conhecimento	Realismo + Consenso

As seções, que seguem, buscam oferecer uma visão geral de cada fase teórica de Habermas, mostrando que o autor não é apenas defensor, mas também propulsor de sua teoria, pois busca, continuadamente, reconstruir seus conceitos no embate com o mundo e no diálogo com outros autores. Apesar de suas reconstruções, a sua inclinação para a linguagem, já percebida na obra *Conhecimento e Interesse*, se mantém nas discussões.

1 Conhecimento e Interesse

A partir da sua insatisfação com o encaminhamento da teoria crítica, Habermas procura equacionar a defesa da razão, desenvolvendo uma teoria do conhecimento a partir dos interesses constitutivos da espécie humana: interesse técnico, interesse prático e interesse emancipatório. O interesse técnico está ligado ao trabalho e se sustenta na necessidade de sobrevivência material. O interesse prático se fundamenta na linguagem e tem como objetivo assegurar as relações sociais entre os indivíduos para criar um mundo comum. O interesse emancipatório está voltado para a necessidade de superar as formas de dominação sobre o homem.

Segundo o autor, tais interesses são responsáveis pelas pesquisas realizadas nas diferentes ciências: empírico-analíticas, histórico-hermenêuticas e críticas. As ciências empírico-analíticas, guiadas pelo interesse técnico, visam o controle do ambiente natural e social. Seguem o interesse técnico da razão regulada pela objetividade. As ciências histórico-hermenêuticas, conduzidas pelo interesse prático, buscam uma compreensão comum para a organização da vida social. Procuram, em um sentido não dedutivo, elucidar o sentido da tradição a partir da comunicação entre o texto e o intérprete, o que excluí qualquer forma de objetivismo determinante de um significado. Aqui a compreensão depende das interpretações que o sujeito realiza em diálogo com o seu mundo, o que permite modificações ao longo da história. Seguem o interesse prático da razão ligada a intersubjetividade.

As ciências críticas, guiadas pelo interesse emancipatório, buscam libertar o homem das diferentes formas de dominação. Criticam o saber monológico e objetivo, característicos das ciências empírico-analíticas, e as relações fixas de uma consciência não-refletida das ciências histórico-hermenêuticas. Apresentam a auto-reflexão, inteirada pela psicanálise, como forma de identificar a opressão e as formas de domínio ideológico. Diz o autor:

> na auto-reflexão um conhecimento entendido com o fim em si mesmo chega a coincidir, por força do próprio conhecimento, com o interesse emancipatório; pois o ato-de-executar da reflexão sabe-se, simultaneamente, como movimento da emancipação (HABERMAS, 1987a, p. 219).

O autor segue o interesse emancipatório da razão ligada à reflexão crítica. A idéia de que os interesses de orientação técnica, prática e emancipatória são as condições de possibilidade que impulsionam o homem a estruturação do conhecimento permite ao autor o desenrolar de sua crítica ao cientificismo positivista, para além dos propósitos dos frankfurtianos. O seu entendimento, nesse momento, é de que a crítica da sociedade não consiste em um mero compreender, mas sim em libertar o homem das formas de dominação. A racionalidade não se separa do interesse, a compreensão é a própria emancipação. “A razão encontra-se, ao mesmo tempo, submetida ao interesse por ela mesma. Podemos dizer que ele persegue um interesse emancipatório do conhecimento e que este tem por objetivo a realização da reflexão” (ibid., p. 219).

Para Habermas, o positivismo não leva em consideração a base transcendental que permite o homem conhecer, ou seja, as determinações produzidas pelos interesses da natureza humana. O positivismo tem a verdade como correspondência de fatos, dependente apenas dos fenômenos observados, ou seja, não possui interferência da subjetividade. Para o autor, o conhecimento é ligado à história da espécie humana, dos interesses resultantes da ação com a natureza. O homem desenvolve-se pela necessidade natural de auto-conservação que comporta um sistema social e é a garantia da possibilidade de definição da vida

e da história. A razão interessada é a condição de possibilidade do conhecimento que se torna universal por estar ligada as condições que permitem a espécie humana se reproduzir.

Baseado na dimensão pragmatista de Peirce, Habermas diz que os interesses do conhecimento possuem, além de um caráter empírico (de reprodução da espécie), um caráter intersubjetivo resultante de uma comunidade de investigadores, no entanto, movida não só pelo interesse técnico, mas pelos interesses comunicativos. Os interesses orientam o conhecimento não só pelo desejo natural de auto-conservação, mas por formas sociais de organização da vida: o trabalho, a linguagem e a dominação. Nesse momento, Habermas já fazia referência ao pragmatismo, apresentando a linguagem como possibilitadora de sentido.

Segundo o autor, a auto-reflexão necessária à emancipação parte de interesses que são constituições *a priori* da vida humana, e nesse sentido, dependentes das relações lingüísticas que são responsáveis pelo entendimento. Trata-se de uma dimensão do pragmatismo habermasiano que associa o empírico da reprodução das espécies ao reflexivo da comunidade comunicativa. Para o autor, o conhecimento possui uma dimensão intersubjetiva, no qual os sujeitos coordenam suas ações no entendimento recíproco que realizam a partir das condições fundamentais da reprodução da espécie humana. Diz ele: “chamo de interesses as orientações básicas que aderem a certas condições fundamentais da reprodução e da auto-constituição possíveis da espécie humana: trabalho e interação” (ibid., p.217).

Pela via da auto-reflexão, conhecimento e interesse são confundidos e a tendência ideológica desmistificada. Habermas diz que o interesse de emancipação é condição necessária para desenrolar um diálogo no sentido socrático, constituído pela reciprocidade não coercitiva. A teoria pura não ligada aos interesses de emancipação é ideológica e por isso não admite o diálogo necessário ao entendimento. Trata-se, então, de pensar a teoria associada com as intenções práticas voltada a um processo auto-reflexivo que permita um pensamento crítico aos diferentes elementos que resultam em dominação. Dessa forma é possível

recuperar a teoria do conhecimento submetida ao método científico do positivismo.

Diz Habermas: “o conceito do interesse não deve sugerir uma redução naturalista de determinações transcendentais a dados empíricos mas, pelo contrário, evitar que tal redução venha a ser inevitável” (ibid., p. 217). A compreensão do autor é que os interesses orientadores do conhecimento permeiam um processo formativo no sentido de uma história natural, mas não se reduzem a natureza. Eles também não são meras funções da vida, pois implicam o recurso da reprodução cultural. “O conhecimento não é nem mero instrumento de adaptação de um organismo a um circum-ambiente em alteração, nem ato momentâneo de um puro ser racional e, como contemplação, subtraído às conexões da vida enquanto tal” (ibid., p. 218).

Habermas escreveu essa obra no sentido de crítica ao cientificismo. No entanto, no decorrer do tempo, ele realizou algumas alterações em seus escritos. Na *Teoria da Ação Comunicativa* ele procurou esclarecer os mal-entendidos que segundo ele, foram causados pela não distinção dos problemas da constituição do objeto e dos problemas da validade das proposições. Discutiremos esta questão com mais clareza na seção que segue.

2 Teoria da Ação Comunicativa

Como podemos perceber, a linguagem como categoria de excelência da racionalidade já estava presente em *Conhecimento e Interesse*. O que Habermas faz na *Teoria da Ação Comunicativa* é aprofundar a questão, enfatizando a teoria da racionalidade sobre a teoria do conhecimento, percebendo a reprodução da espécie humana dependente não apenas do conhecimento interessado, mas da racionalidade comunicativa alicerçada ao mundo da vida. Diz o autor:

> se partirmos de que a espécie humana se mantém através das atividades socialmente coordenadas de seus membros e de que essa coordenação tem que estabelecer por meio de uma comunicação, e nos âmbitos centrais por meio de uma comunicação tendente ao acordo, então a reprodução da espécie exige também o cumprimento das condições da racionalidade imanente à ação comunicativa" (HABERMAS, 2003d, p.506).

Habermas busca apreender a possibilidade de associar a racionalidade ao mundo da vida. Sob as influências de Wittgenstein e de Heidegger, a partir dos jogos de linguagem do primeiro, e do tocante da história do ser do segundo, Habermas estabelece na linguagem a possibilidade de desenvolver uma nova teoria crítica. Para o autor a crítica ao saber tornado instrumental requer aproximação com o mundo vivido; o problema do conhecimento foi que ele se distanciou deste mundo, agindo de forma não lingüística. Habermas se convence de que as teorias "não podem ser elaboradas e desenvolvidas senão sob as condições da argumentação e, ao mesmo tempo, nos limites da objetivação anterior, próprio a eventos dos quais podemos ter experiências" (1987a, p. 339).

Assim, enquanto Kant se propôs analisar as condições de possibilidades do conhecimento, Habermas procura analisar as condições de possibilidade da linguagem para o entendimento mútuo. Diz ele "estou convencido de poder partir do plano transcendental de Kant sem necessidade de compartir seu método nem seu suposto básico" (1997, p. 423). O importante não é a experiência subjetiva, mas as relações que se estabelecem na comunicação quando os indivíduos buscam se entender. Diz Habermas:

> chamo ação comunicativa aquela forma de interação social em que os planos de ação dos diversos atores ficam coordenados pelo intercâmbio de atos comunicativos, e isso fazendo uma utilização da linguagem (ou das correspondentes manifestações extraverbais) orientadas ao entendimento (ibid., p. 418).

Habermas defende a tese de que o entendimento se alicerça no reconhecimento intersubjetivo das pretensões de validade, compreendendo as razões de escolha do falante que busca se entender com o ouvinte. Diz ele: “o valor real do entendimento consiste, pois, em um acordo alcançado comunicativamente, que se mede por pretensões de validez e vem amparado por razões potenciais” (HABERMAS, 2003e, p.380). Para o autor, um jogo de linguagem que permite o entendimento vem acompanhado de pelo menos três pretensões de validade: a verdade, a retitude e a veracidade. A linguagem orientada ao entendimento exige dos participantes o cumprimento de tais pretensões que são, em princípio, sujeito a críticas. Na ação comunicativa, os participantes são dependentes uns dos outros; o falante depende da afirmação ou da negação do ouvinte. O falante deve cumprir com “as condições necessárias para que um ouvinte possa tomar postura com um sim frente à pretensão que a esse ato vincula o falante” (2003e, p. 382). Tem-se racionalidade comunicativa quando o falante competente se dispõe a chegar a um entendimento com o outro acerca de algo no mundo. Diz ele:

> o entendimento é, pois, um processo que trata de superar a não compreensão e o mal-entendido, a não veracidade frente a si e frente aos demais, a concordância em soma, e isso sobre a base comum de pretensões de validade que se endereçam a um reconhecimento recíproco (1997, p. 199).

O entendimento persegue as intenções comunicativas que o falante alcança se fazendo entender perante o ouvinte. A intenção do falante avista as conseqüências positivas e negativas que a sua ação pode provocar no ouvinte. Isso permite que o ouvinte aceite o ato de fala e fundamente “um acordo que se refere, de um lado, ao conteúdo da emissão e, de outro, às garantias imanentes ao ato de fala e às obrigações relevantes para a interação posterior” (HABERMAS, 2003d, p. 379). Na ação comunicativa só são aceitas as declarações vinculadas às pretensões de validade; são excluídas quaisquer tentativas de ação estratégica. Diz Habermas:

> a intenção comunicativa do falante compreende, pois a) o realizar um ato de fala que seja correto em relação com o contexto normativo dado, para poder com isso estabelecer uma relação interpessoal com o ouvinte, que possa considerar legítima; b) o fazer um enunciado verdadeiro (ou pressuposições de existência ajustadas à realidade) para que o ouvinte possa assumir e compartilhar o saber do falante; e c) o expressar verazmente opiniões, intenções, sentimentos, desejos, etc., para que o ouvinte possa confiar no que ouve (2003d, p. 394).

O entendimento funciona como mecanismo de coordenação da ação comunicativa em que os participantes reconhecem intersubjetivamente as pretensões de validade que se negociam entre uns e outros. A pretensão de validade do falante deve, em princípio, ser acessível para o ouvinte; sendo o sucesso da ação comunicativa dependente das condições em que os participantes desenvolvem seus planos a partir de uma situação comum. Do desempenho das pretensões de validade podem-se originar: uma fundamentação descritiva, uma fundamentação normativa, uma fundamentação avaliativa e uma fundamentação expressiva. Segundo Habermas,

> a fundamentação de enunciados descritivos significa a demonstração do estado das coisas; a fundamentação de enunciados normativos, a demonstração da aceitabilidade de ações ou de normas de ações; a fundamentação de enunciados avaliativos, a demonstração da preferência deste ou daqueles valores; a fundamentação de enunciados expressivos, a de demonstração da transparência das auto-apresentações (ibid., p. 65).

Tais fundamentações são intersubjetivamente comprovadas, não são certezas vividas. Trata-se de um deflacionamento pragmático de Kant em que "'análise transcendental' significa a busca de condições supostas universais, mas apenas de *facto* inevitáveis que devem ser preenchidas para que determinadas práticas ou operações fundamentais possam ocorrer" (HABERMAS, 2004c, p.18).

2.1 Racionalidade comunicativa

Para Habermas, a razão está na base da validade da fala; está presente na atividade comunicativa encaminhada ao entendimento. Trata-se de uma racionalidade que, diferente da razão instrumental, permite o reconhecimento entre os sujeitos capazes de linguagem e ação. Tal racionalidade dissolve as fixações da razão moderna unilateral em favor da intersubjetividade lingüística. Ela tem a ver com a forma em que os sujeitos lingüísticos fazem uso do conhecimento; apreende todas as manifestações racionais das relações intersubjetivas com o mundo. Para o autor, a produção não comunicativa dos saberes e as ações resultam numa razão encaminhada ao êxito.

O propósito de Habermas é permitir que a razão saia do invólucro instrumental em favor da liberdade que os sujeitos comunicativos possuem ao se entender uns com os outros. O autor compreende que não é possível pensar a razão fora da linguagem, pois isso implicaria o reconhecimento do ser em si, absoluto, não mais sustentável no novo paradigma. Diz ele: “a unidade da razão não pode ser percebida a não ser na multiplicidade de vozes, como sendo uma possibilidade que se dá, em princípio, na forma de uma passagem ocasional, porém, compreensível, de uma linguagem para a outra” (HABERMAS, 2002d, p. 153).

Habermas chama de racional a relação intersubjetiva de obrigação mútua que permite o desempenho comunicativo sem perturbações. Um enunciado é racional quando satisfaz as condições necessárias de uma comunicação voltada ao consenso; quando falantes e ouvintes saem dos limites da subjetividade em favor da intersubjetividade justificada. Diz o autor:

> a racionalidade comunicativa possui conotações que, em última instância, se remontam à experiência central da capacidade de ainda sem coações e de gerar consenso que tem uma fala argumentativa em que diversos participantes superam a subjetividade inicial de seus respectivos pontos de vista e graça à uma comunidade de convicções racionalmente motivada se asseguram a vez da unidade do mundo objetivo e da intersubjetividade do contexto em que desenvolvem suas vidas" (2003d, p.27).

Trata-se de uma racionalidade processual inerente ao processo lingüístico permitido por condições pragmáticas que são operativas; por forças necessárias à comunicação. Diz Bannell: "a racionalidade comunicativa é uma concepção puramente processual da razão, que pressupõe que nenhuma perspectiva concreta pode ser privilegiada com relação à sua racionalidade" (2006, p. 51). A racionalidade comunicativa é interna a ação comunicativa pelo qual reproduzimos nossos modos de vida. Ela é medida pela própria capacidade que os falantes e ouvintes têm de se orientar por pretensões de validade que devem ser intersubjetivamente reconhecidas. Se o entendimento tem um efeito coordenador é porque ele oferece motivação racional para que o ouvinte entre em interação com o falante.

Para Habermas, o significado dos enunciados não se separa da validade das afirmações. Falantes e ouvintes somente apreendem os significados de um enunciado se eles conhecerem as suas condições de validade, isto é, as razões pelas quais as suas pretensões de validade são preenchidas. "Significado e compreensão de significado agora são relacionados às condições de validade. O significado de um enunciado é determinado pelas condições de validade e não pelas condições de verdade, como definido na semântica formal" (ibid; p. 71). Ou seja, o significado do enunciado não é dependente das condições de verdade existentes no mundo, mas de pretensões de validade que são dependentes das razões que o falante pode oferecer para que elas sejam aceitas.

A pretensão de validade só é aceita quando não existir razões para rejeitá-la. Quando uma pretensão de validade exposta por um falante for aceita por um ouvinte tem-se um entendimento entre os dois. A motivação racional está na atitude do ouvinte que assume uma postura de sim ou de não frente ao conteúdo do ato de fala, bem como na postura do falante que dever fornecer razões para assegurar a

validade da sua afirmação. Compreende o significado das emissões quem conhece as condições racionais que as tornam aceitáveis. A postura racional está presente na afirmação e na negação das pretensões de validade suscetíveis de críticas. É possível dizer que um enunciado é racional ou irracional pelas reivindicações da validade criticável. O potencial crítico da comunicação orientada ao entendimento reside na rejeição da pretensão de validade. Isso significa que é possível identificar erros nas expressões racionais, erros estes que podem ser corrigidos no discurso. A partir do momento em que se reconhecemos as pretensões de validade, assumimos a responsabilidade para qualquer conseqüência. A possibilidade de afirmação ou negação frente à emissão de um falante é a condutora racional do entendimento.

Habermas chama de racional não só a capacidade de se formular um argumento, apresentando as razões diante das evidências, mas também a comunicação que segue regras e é capaz de justificar ações. Tais regras demonstram a capacidade dos falantes e ouvintes alcançarem o entendimento. Diz White:

> a sua sustentação é que os atos ilocucionais de agentes comunicativamente competentes se conformam com um conjunto de regras, algumas das quais estabelecem os critérios da racionalidade comunicativa. O que Habermas chama de 'reconstrução racional' é a tarefa de tornar o que é uma competência universal ou know-how implícito em um conjunto de regras explícitas; neste caso, ele está construindo regras 'pragmático- formais' (1995, p. 37).

Trata-se de uma predisposição de racionalidade mais ampla, consentida pela ação dos próprios falantes; uma relação interna entre o que é válido para si e o que é válido para os outros. Diz Habermas: "a racionalidade está inscrita no *telos* lingüístico do entendimento, formando um *ensemble* de condições possibilitadoras e, ao mesmo tempo, limitadoras" (2003b, p.20). Ela acontece pela disposição dos sujeitos lingüísticos e interativamente competentes que permitem que as pretensões de validade sejam desempenhadas.

2.2 Pragmática universal

A dedicação teórica de Habermas é dar continuidade ao processo de esclarecimento (*Aufklärung*), que ele considera um projeto inacabado. Diz ele "a teoria da argumentação cobra aqui uma significação especial, posto que é a ela a quem compete a tarefa de reconstruir as preposições e condições pragmático-formais do comportamento explicitamente racional" (HABERMAS, 2003d, p. 16). O seu esforço teórico integra-se ao retorno pós-hegeliano a Kant, que transforma o pensamento puro em um pensamento ligado à prática, às ações mundanas, ao mundo real. A idéia é reconstruir a razão pela pragmática da comunicação sem abandonar os pressupostos de universalidade. Para tanto, o autor realiza uma análise formal das condições de racionalidade e compreende que a razão não deve abrigar

> esperanças ontológicas de conseguir teorias substantivas da natureza, da história, da sociedade; nem tampouco as esperanças que abrigou a filosofia transcendental de uma reconstrução apriorística da dotação transcendental de um sujeito genérico, não empírico, de uma consciência geral (ibid., p. 16).

Habermas trata de rever o ideário kantiano se aproximando do pragmatismo norte-americano, do qual recebe fortes e importantes influências. O primeiro e mais importante contato é com o pragmatismo de Peirce, influência que pode ser percebida em algumas de suas obras. O autor percebe na proposta de uma "comunidade de investigação e interpretação" a possibilidade de destranscendentalizar o pensamento de Kant, ou ainda, de aproximar Kant da intersubjetividade. A partir do pragmatismo de Peirce, deixa para trás o solipsismo do sujeito transcendental em favor de uma comunidade discursiva de interpretação. Daí a suposição que Habermas desenvolve na teoria do discurso de que é preciso agir linguisticamente. A proposta de Peirce de que é necessário seguir princípios induz Habermas ao projeto ideal de comunicação.

Contrário ao transcendente da razão kantiana, a pragmática de Habermas não permite o caráter dedutivo, pois a validade está presente nas experiências lingüísticas que transcendem os limites do espaço e do tempo. Não existe a explicitação absoluta das verdades; existem argumentações que são razoáveis (princípio dos acordos), portanto, a prova é anônima. A tentativa de Habermas é recuperar os pressupostos universalistas deste autor, que acredita serem fundamentais às estruturas de entendimento.

Segundo o autor, para atender a multiplicidade das perspectivas interpretativas é necessário ter como base um princípio de universalização, princípio que trataria das regras reconhecidas por todos. Não se trata de um universalismo forte resultante de uma objetivação do tipo platônica ou cartesiana, mas um universalismo fraco emergente da intersubjetividade da comunicação. A ação comunicativa tem como *telos* o entendimento mútuo, estando na pragmática universal à possibilidade de identificar as condições que o tornam possível. A pragmática universal tem a função de reconstruir o sistema de regras que um falante competente precisa cumprir para que seja possível o entendimento. A sua tarefa

> é a reconstrução dos códigos lingüísticos conforme aos quais os falantes competentes fazem um emprego (ajustado a situação) de emissões ou manifestações atendendo as regras sócio-culturais. O objeto da pragmática universal são as emissões ou manifestações efetuadas nas situações em geral, fazendo abstrações de elementos contextuais específicos (HABERMAS,1997, p. 84).

A pragmática universal trata da competência comunicativa; cuida do sistema de regras a partir daquilo que os falantes competentes desenvolvem nas orações. Nas palavras de Habermas:

> a pragmática universal tem por meta a reconstrução do sistema de regras que os habitantes adultos têm que dominar para empregar orações em emissões, qualquer que seja a língua particular a que as orações pertençam e qualquer que seja os contextos contingentes em que hajam de ficar incertas (ibid., p. 172).

Habermas verifica a competência comunicativa a partir da ajuda daquilo que ele chama de universais pragmáticos que, para as estruturas gerais dos atos de fala, ele numera da seguinte forma: 1) pronomes pessoais, 2) palavras vocativas, 3) expressões de espaço e de tempo, 4) verbos interrogativos e imperativos, 5) verbos intencionais. (1997). Tais universais demarcam os elementos que sempre aparecem nas situações de fala; nada mais são que um sistema de regras que se coloca como limite tanto da realidade externa (natureza, sociedade) como da realidade interna (cognição e motivação humana). Segundo o autor,

> nos servimos de expressões especificadoras (artigos: o, a; demonstrativos: este, esse, aquele), expressões quantificadoras (numerais, contadores indeterminados como: alguns, muitos, todos), e também de advérbio de tempo e lugar. Estas expressões representam no plano lingüístico esquemas cognitivos, a saber: substância, quantidade, espaço e tempo (ibid., p. 89).

Os pragmáticos universais servem para expressar de forma geral os diferentes sentidos dos atos de fala. Nos atos de fala constatativos, servem para explicitar o sentido do emprego cognitivo (informar, descrever, etc); para tratar do mundo objetivo. Nos atos de fala expressivos, servem para expressar o sentido das expressões frente ao um público (pensar, opinar); para tratar do mundo interno. Nos atos de fala regulativos, servem para expressar o sentido normativo das relações intersubjetivas estabelecidas (mandar, permitir); para tratar do mundo social. Tais distinções expressam o sentido pragmático da fala em geral que permitem o entendimento. (ibid).

2.2.1 Teoria dos atos de fala

Além da semântica formal, Habermas verifica a teoria dos atos de fala como ponto de delineamento da pragmática universal. Para ele a competência comunicativa não requer apenas a produção e o entendimento das sentenças gramaticais, mas a capacidade de falante e ouvintes se entenderem na conexão entre a comunicação e o mundo. Segundo Aragão,

> só com a mudança radical de paradigma dentro da filosofia da linguagem analítica para a teoria dos atos-de-fala de Austin (a pragmática) é que começa a se delinear o programa de uma pragmática universal que não se apega apenas ao conteúdo dos proferimentos (análise proposicional), mas inclui a meta ilocucionária das expressões lingüísticas, traduzindo o próprio desejo de compreensão imanente à fala (2006, p. 35).

Habermas se utiliza dos atos de fala de Austin que são compostos por três modos: locucionários, ilocucionários e perlocucionários.

> O ato locucionário é essencialmente lingüístico, sendo identificado por referência a determinada língua com as suas regras e convenções fonéticas, sintáticas e semânticas, e com sua função de referir, predicar etc. O ato ilocucionário é o ato propriamente dito, praticado ao se enunciar determinada oração com determinado fim convencional; e o ato perlocucionário é o resultado não convencional de certo ato ilocucionário (MARCONDES, 2000, p.19).

No ato locucionário o falante apenas diz algo, no ato ilocucionário o falante realiza uma ação enquanto diz algo, e no ato perlocucionário, o falante realiza uma ação enquanto diz algo causando uma reação sobre o ouvinte. Uma teoria

pragmática universal acontece pela força ilocucionária, que é o que fixa o sentido de uma manifestação. Diz que: “os componentes ilocucionários expressam que o falante planeja explicitamente uma pretensão de verdade proposicional, de retitude normativa ou de verdade subjetiva” (2003e, p.106). Segundo ele, a força ilocucionária determina a significação das pretensões de validade que erguemos num enunciado, consistindo na capacidade de estabelecer a função comunicativa do enunciado emitido. Ela assegura que os sujeitos lingüísticos de diferentes mundos se entendam entre si a partir de mundo compartilhado. Diz o autor: “com a força ilocucionária de uma emissão pode um falante motivar a um ouvinte a aceitar a oferta que penetra seu ato de fala e com isso a contrair um vínculo (*Bindung*) racionalmente motivado” (HABERMAS, 2003d, p. 358).

Para Habermas o ato comunicativo pode ser estratégico, por isso a diferença entre as interações que seguem fins ilocucionários e as interações que seguem fins perlocucionários. A ação comunicativa segue fins ilocucionários. Enquanto os fins ilocucionários intencionam que o ouvinte entenda e aceite a emissão, os fins perlocucionários seguem a intenção do próprio falante. Os fins ilocucionários são expressos abertamente pelos falantes, os perlocucionários não são mostrados. Na ação comunicativa, temos a harmonia dos planos individuais de ação alcançada na fala de tipo ilocucionário; na ação estratégica, o falante deseja produzir reações perlocucionárias sobre seus oponentes. Enquanto no agir comunicativo, um falante busca motivar o outro por meio de suas argumentações, no agir estratégico, o falante procura influenciar o outro em favor de si próprio. A diferença é que a primeira move-se pela força motivadora do sucesso da comunicação e a segunda pela ação bem-sucedida.

Habermas trata os atos de fala ilocucionários divididos em três tipos: constatativos, regulativos e representativos. Os atos de fala **constatativos** se agregam a pretensão de verdade e alcançam o desempenho no discurso teórico; os atos de fala **regulativos** se agregam a pretensão de retitude e alcançam seu desempenho no discurso prático; e os atos de fala **expressivos** se agregam à veracidade e não alcançam o desempenho no discurso. Vejamos a associação da figura 2.

Figura 2 - Compreensão associativa dos atos de fala

Pretensões de Validade	Tipos de Atos Fala	Tipos de Discurso
Verdade	Constatativos	Teórico
Correção	Regulativos	Prático
Veracidade	Expressivos	X

O ato de fala só tem sentido na aceitabilidade do outro que toma a postura de sim ou não frente às pretensões de validade. As pretensões de validade devem ser reconhecidas intersubjetivamente para que um ato de fala tenha significado, devendo ser argumentadas para que haja entendimento; trata-se da condição de possibilidade de entendimento. Num ato de fala constatativo, a pretensão de validade está ligada a experiências e aos fatos; num ato de fala regulativo, a pretensão de validade está ligada às normas sociais. Nos atos de fala representativos a pretensão de validade está ligada às intenções. Embora todos os atos de fala possam seguir uma norma, somente os atos de fala constatativos e regulativos podem expressar relações universais.

A pretensão de verdade dos enunciados está associada ao estado das coisas e se tematiza nos discursos teóricos. A pretensão de correção está associada a uma norma justificada e se tematiza nos discursos práticos. Os discursos práticos demonstram que a pretensão de correção se comporta criticamente frente à realidade simbólica e os discursos teóricos demonstram que pretensão de verdade não pode ir contra a realidade, apenas contra as afirmações dessa realidade. Para Habermas, as pretensões de validade contidas nas justificações de normas são tão sujeitas ao exame discursivo quanto a pretensões de validade contidas nas justificações das afirmações. Quando aceitas, as pretensões de validade garantem a

comunicação não distorcida.

2.3 O cumprimento de regras

A análise dos jogos de linguagem de Wittgenstein leva Habermas defender uma comunicação estruturada por regras que permitem enunciar orações numa discussão para o consenso. Diz ele:

> a gramática de um jogo da linguagem não deve se confundir, portanto, com a gramática de uma língua. Essa gramática compreende as regras conforme as quais se geram também situações de entendimento possível: a estrutura de um jogo de linguagem estabelece como pode empregar orações em manifestações suscetíveis de consenso (HABERMAS, 1997, p. 66).

A partir da dimensão das regras do jogo da linguagem, o autor estabelece a base para os propósitos universais que vão além das realizações particulares. Habermas se apropria dos propósitos de Wittgenstein, no entanto, contrário a este, verifica a necessidade de conhecer as relações dos sujeitos que seguem regras. Diz ele:

> Wittgenstein reduz a identidade dos significados ao reconhecimento intersubjetivo de regras. Porém não investiga a relação recíproca entre os sujeitos que reconhecem uma regra, entre os sujeitos para os que regem uma regra, por exemplo, uma convenção semântica (ibid, p. 70).

Para o autor as expectativas que se orientam pelos mesmos significados e se entendem entre si devem se constituir, sempre, mediante a recíproca refletividade de expectativas. Em uma relação de intersubjetividade, os atos de fala acontecem por meio de princípios, mutuamente, reconhecidos. Diz ele:

> não basta fazer derivar a identidade do significado a partir da recíproca reflexibilidade de expectativas; pois a reciprocidade dessa reflexão pressupõe um mútuo reconhecimento dos sujeitos ao encontrar-se em suas expectativas, constituem significados que podem compartilhar (ibid., p. 72).

A preocupação de Wittgenstein é com as regras pelo quais as orações são explicitadas, não com o emprego das manifestações. Diz Habermas:

> Wittgenstein expressa que as suas investigações se movem no plano e uma análise lógica e conceitual de plexos de sentidos e não no plano de uma pragmática de orientação empírica, que, em um marco não especificamente lingüístico, apreende os processos de emprego da linguagem como formas de comportamento controlado por signos ou como fluxos de informação (ibid., p. 77).

A observação de Wittgenstein está ligada à correta utilização de regras; não existe nenhuma preocupação com o sentido das relações que podem se estabelecer a partir dessas regras. Já na compreensão de Habermas, o sistema de regras particulares deve, cada vez mais, atender um nível mais elevado de generalização até que ultrapassem todas as línguas particulares, por isso que ele apreende a pragmática universal. Diz ele: “na medida em que determinados aspectos dos atos de fala se contabilizam entre os universais pragmáticos, a diversidade lexicográfica dos atos de fala realizados em cada língua podem se reduzir a uma classificação geral” (ibid., p.91). É a alternativa que o autor encontra para ultrapassar as

particularidades.

A intersubjetividade mediada por regras é o que oferece universalidade à comunicação. Por meio de regras, os sujeitos em interação expõem à crítica seus comportamentos, verificando a racionalidade pela comunicação encaminhada aos acordos. Possui competência comunicativa aquele que é capaz de dominar um sistema de regras, produzir argumentos e julgar se os argumentos atendem ou não às regras. Segundo Habermas:

> sem essa possibilidade de crítica recíproca e de mútua instrução conducente a um acordo; sem a possibilidade de um entendimento sobre as regras que ambos os sujeitos orientam seus comportamentos, um sujeito solitário nem sequer poderia dispor do conceito de regra (ibid., p.63).

Não se trata de seguir regras impositivas, mas permitir o reconhecimento das regras na própria estrutura da comunicação.

2.4 Transcendental invertido

Habermas apreende a pragmática kantiana no sentido de um transcendental invertido, ou seja, enquanto condições pragmáticas inevitáveis da comunicação. O autor procede a uma substituição do transcendental auto-reflexivo por um transcendente de natureza pragmática presente no espaço e no tempo. Diz Habermas:

> não se trata mais de juízos empíricos, mas de proposições gramaticais, objetos geométricos, gestos, atos de fala, textos, contas, enunciados de encadeamento lógico, ações, relações ou interações sociais; trata-se, portanto, em geral, de tipos elementares de comportamento regido por regras" (2004c, p.19).

O autor fala de um transcendental universalista e não apriorista (dedutiva no sentido kantiano) visto na própria experiência de ação lingüística. É um transcendental constituinte de regras fundamentais aos acordos. São saberes implícitos e disponíveis de sustentação da pragmática da linguagem que se colocam como pano de fundo das relações entre os sujeitos e destes com o mundo, nos quais se estrutura a aprendizagem.

A transformação do transcendental acontece pela inversão da unidade centrada na consciência que apreende o objeto, pela unidade das condições lingüísticas que permitem os acordos. É a substituição da consciência reguladora pelo princípio regulativo formador do consenso. Trata-se de um transcendental voltado à reflexão sobre as possibilidades das experiências gerais, e não particulares. Enquanto para Kant a verdade está na prova da validade das condições de possibilidade das experiências da consciência, Habermas aposta na validade resultante da capacidade comunicativa de entendimento. Para o autor:

> o mundo como síntese de possíveis fatos só se constitui para uma comunidade de interpretação, cujos membros se entendem entre si sobre algo no mundo, no interior de um mundo da vida compartilhado intersubjetivamente (HABERMAS, 2003b, p.31).

A compreensão de Habermas é que toda a experiência comunicativa organizada pode ser considerada um transcendental enfraquecido; não se trata de regras *a priori*, mas condições quase-transcendentais, que é o que permite "ir além dos S*tandards* para tomadas de posições em termos de sim/não, exercitadas em qualquer comunidade particular de intérpretes" (ibid., p. 33). O autor se utiliza das

condições de um transcendental enfraquecido, para garantir a racionalidade que não autoriza o esquecimento na contingência. Ele defende a tese de que tais condições permitem o acontecer da comunicação voltada aos acordos; servem para mostrar que existem pressupostos universais que não são dedutivos porque são lingüísticos, não são absolutos porque são falíveis. Diz o autor:

> o que antes competia à filosofia transcendental, a saber, a análise intuitiva da consciência de si, adapta-se agora ao círculo das ciências reconstrutivas, que, desde a perspectiva dos participantes de discursos e de interações, procuram tornar explícito o saber pré-teórico de regras dos sujeitos que falam, agem e conhecem competentemente, recorrendo a uma análise das manifestações bem-sucedidas ou distorcidas (HABERMAS, 2002a, p.415).

Enquanto Kant procura apreender as condições do pensamento para validar o conhecimento objetivo, Habermas percebe na ação comunicativa as próprias condições de regramento necessário ao entendimento. Segundo Dutra: “o transcendental em Habermas é algo que não é puro no sentido de Kant, mas também, não é puramente empírico. Isso caracteriza o que podemos chamar de virada pragmática, antropológica, na questão da filosofia transcendental de Kant” (2005, p. 113). Trata-se de um estatuto transcendental transformado, constituído por pré-determinações da linguagem humana que admite a comunicação.

Assim como de outros autores contemporâneos, a proposta (em sentido lato) de Habermas é bastante clara - a destranscendentalização do conhecimento subjetivo. Entretanto, ainda acreditando na importância de um saber fundamentado, porém não absoluto, desenvolve uma proposta que se diferencia de outras ao procurar assegurar a transcendência na linguagem. A idéia é desenvolver o consenso mediado por estruturas anteriores à reflexão, que mesmo fracas e sujeitas a reformulações, garantem o compromisso de um conhecimento fundamentado e válido a todos. “Os horizontes de nossas biografias e das formas de vida nas quais nos encontramos desde sempre formam um todo poroso que se compõe de

familiaridades presentes de modo pré-reflexivo que escapam a qualquer intervenção reflexiva" (2002d, p. 26). Trata-se de uma transcendência presente no ato de comunicar que permite o entendimento – que é o *telos* da ação comunicativa.

A destrancendentalização do projeto kantiano destitui as dúvidas sobre o mundo fenomênico, a diferença entre o mundo e o intramundano e os questionamentos acerca do conhecimento objetivo. Diz Habermas:

> a linguagem e a realidade interpenetram-se de uma maneira indissolúvel para nós. Cada experiência está linguisticamente impregnada, de modo que é impossível um acesso à realidade não filtrado pela linguagem. Essa descoberta constitui um forte motivo para atribuir às condições intersubjetivas de interpretação e entendimento mútuo lingüístico o papel transcendental que Kant reservara para as condições subjetivas necessárias da experiência objetiva. No lugar da subjetividade transcendental da consciência entra a intersubjetividade destrancendentalizada do mundo da vida (2004c, p. 38-39).

A idéia de Habermas é fazer justiça ao questionamento transcendental, explicando de que forma os sujeitos capazes de falar e agir, realizam, em suas formas de vida, operações correspondentes e invariáveis. Diz que a investigação transcendental "volta-se muito mais para as estruturas profundas do pano de fundo do mundo da vida, estruturas que corporificam nas práticas e operações de sujeitos capazes de falar e agir" (HABERMAS, 2004c, p 19).

Desta forma, Habermas discorda da compreensão da verdade proposta por Peirce como simples acordo de opiniões, em favor de uma validade resultante da síntese dos enunciados de uma comunidade lingüística mediada por regras transcendentes, compreensão que, como já foi dito, foi revisada em *Verdade e Justificação*. Para Habermas, a pretensão de Peirce, tomada como a sua máxima pragmática, recai na eficácia prática, acabando por seguir puramente os interesses técnicos. O autor insiste nos pressupostos pragmático-transcendentais enquanto condição de possibilidade do entendimento possível.

2.5 Pretensões de validade

Diz Habermas: “todo o agente, ao atuar comunicativamente, não pode menos do que supor o cumprimento de pretensões universais de validade” (1997, p. 198). Para que um ato de fala seja bem sucedido é necessário reconhecer reciprocamente a pretensão de verdade, a pretensão de veracidade e a pretensão de retitude. Para que a comunicação esteja endereçada ao entendimento, os falantes competentes precisam pretender a verdade do conteúdo proposicional; a retitude da norma; e a veracidade das expressões. Tais pretensões de validade se colocam como possibilidade corretiva da linguagem diante das suas diversas modalidades; elas servem

> de fios condutores para escolher os pontos de vista teóricos desde o que fundamentar os modos básicos de emprego da linguagem, ou funcionamento da linguagem, e levar a cabo uma classificação da variedade de atos de fala que nos oferecem as distintas línguas particulares” (HABERMAS, 2003d, p. 358).

As pretensões de validades são próprias, não se reduzem umas as outras, nem mesmo a um fundamento comum. Como já vimos, a verdade é uma pretensão de validade associada aos atos de fala constatativos, a retitude aos atos de fala regulativos e a veracidade aos atos de fala expressivos. A pretensão de verdade é tematizada pelo discurso teórico, com ela se afirma ou se nega a existência de um estado de coisas (fatos). Mediante argumentos procura-se desempenhar a pretensão de verdade das afirmações. A pretensão de retitude é tematizada pelo discurso prático, trata das normas de ação que devem estar vigentes na ação. Mediante argumentos procura-se desempenhar mandatos e valores. Diz Habermas: “o oponente põe em tela de juízo a verdade e afirma a não verdade do enunciado. Nos mandatos se exigem ou proíbem ações, com uma pretensão de retitude. O oponente põe em tela de juízo a retitude e afirma a não retitude da ação prescrita”

(1997, p. 142). A pretensão de veracidade concerne ao mundo não-discursivo, está relacionada às intenções expressas (pensamento, sentimentos). Ela é tematizada na ação. Não trata de afirmações, nem de valores, mas de vivências.

Habermas alerta para a não confusão da veracidade e da retitude com a verdade. Diz ele:

> um falante é veraz quando as suas emissões ou manifestações não se enganam a si mesmo nem engana aos demais. A possibilidade de engano e auto-engano não tem nada a ver com a verdade. (...) Tal concepção não faz justiça à referência do uso cognitivo da linguagem à realidade (ibid., p.136,137).

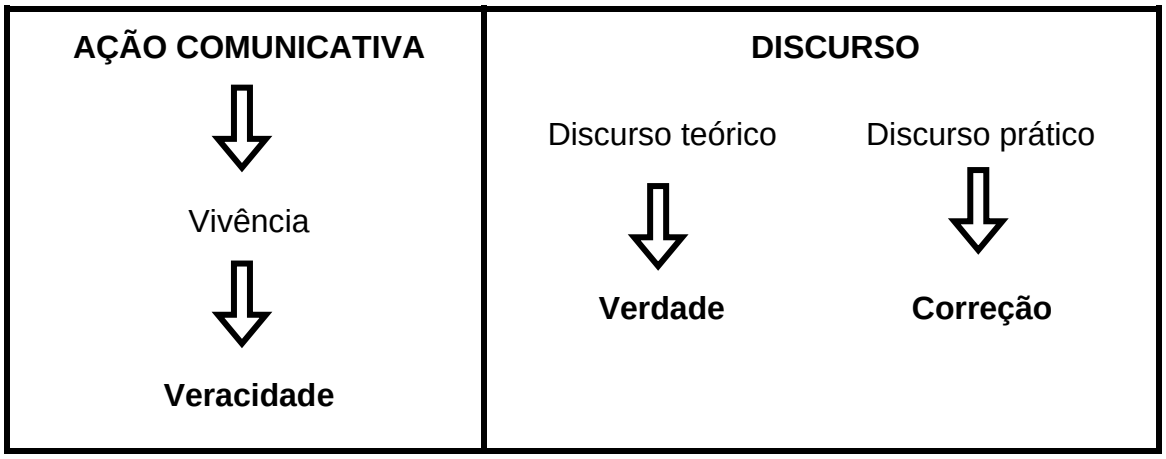
A veracidade trata do sentido da intenção, a verdade trata do sentido da afirmação. Apesar de ter o seu desempenho no discurso, a retitude também não tem nada a ver com a verdade. A retitude trata de eleger normas não de fazer afirmações. Diz Habermas: “tampouco na eleição de normas estou fazendo afirmações sobre os episódios internos; não estou fazendo em geral enunciado algum, mas que estou atuando bem ou mal” (ibid., p.137). Enquanto a verdade exige explicações, a retitude exige justificações.

Por ambas terem o desempenho no discurso, Habermas enfatiza a diferenciação da verdade com a retitude. Diz ele: “entendemos o que significa a verdade quando nos esclarecemos acerca do sentido das pretensões de validade contidas nos atos de fala constatativos. A pragmática das afirmações é a chave para o conceito de verdade” (ibid., p. 99). A verdade está ligada ao anúncio de uma proposição, ela é dependente da relação entre os enunciados e a objetividade sobre a qual enunciamos. Ela coincide com a retitude apenas no sentido de que as pretensões devem desempenhar-se pela via da argumentação e da obtenção do consenso, embora com significados diferentes. Para a verdade buscamos um assentimento considerando a referência à realidade externa; para a retitude buscamos uma concordância considerando a referência das experiências reflexivas.

As duas coincidem apenas no desempenho argumentativo.

As pretensões de validade só são tematizadas quando o ato de fala se torna perturbado. Na problematização, questionamos acerca da pretensão de verdade (as coisas são como você está dizendo?) e respondemos com afirmações. Quando questionamos a pretensão de retitude (por que você tem feito isso?), respondemos com justificações. Quando questionamos a veracidade perguntamos a uma terceira pessoa: estará me enganando? A verdade e a correção encontram o seu desempenho no discurso, podendo a primeira ser submetida ao exame no discurso teórico e a segunda ao discurso prático. A veracidade só pode desempenhar-se no campo da ação, pois a manifestação sincera ou não sincera dos sujeitos só se mostra nas interações. Vejamos na figura abaixo.

Figura 3 – Desempenho das pretensões de validade



Na ação, temos pretensões de verdade e de correção dadas como aceitas, não é necessário apresentar razões, estas ficam ocultas. Quando tais pretensões são questionadas, elas são encaminhadas ao discurso, onde a apresentação de razões se torna fundamental. O discurso tem a função de examinar as pretensões problematizadas que se pretendem válidas, podendo ser reconhecidas ou recusadas. O objetivo do discurso é alcançar o assentimento, sendo a força do

melhor argumento o seu único meio coercitivo.

Segundo Habermas, o discurso é uma forma de comunicação desprovida

> de ação livre e experiência que permite uma tematização e fundamentação de pretensões de validade virtualizadas (havendo de contar a verdade e a retitude / adequação como pretensões de validade discursivamente resolúveis ou desempenháveis, enquanto que a veracidade somente pode submeter-se a um exame de consistência no curso das interações mesmas) (1997, p. 179).

Para Habermas, o êxito da comunicação não está na validade da fala, mas sim no efeito coordenador que oferece a garantia de desempenho da pretensão de validade que o ato de fala comporta (2003d).

2.5.1 Proposições verdadeiras e a verdade das proposições

Habermas diferencia as proposições verdadeiras da verdade das proposições. Diz que verdadeira é a proposição que segue uma pretensão de validade reconhecida; e a verdade é o que resulta do desempenho discursivo de uma pretensão de verdade. Na experiência, temos a proposições verdadeiras; no discurso temos a verdade das proposições. Compreensão reformulada, pelo autor, em *Verdade e Justificação*. Como veremos a seguir, nesta obra, ele diz que a verdade das proposições a que ele se refere na *Teoria da ação comunicativa* trata da validade, pois a verdade é dependente da adequação no mundo objetivo.

Na experiência da ação comunicativa, o enunciado será verdadeiro quando for aceito e corresponder a um estado de coisas. Não se pode dizer que a verdade é o resultado das afirmações, mas sim que ela é resultado da aprovação ou não das proposições empenhadas no ato de fala constatativo. É tarefa do ato de fala constatativo explicitar a pretensão de verdade que aparece no próprio ato de afirmar.

Na experiência da linguagem tematizamos o conteúdo como um enunciado acerca de algo no mundo. Verdadeira é a pretensão de validade que se associa ao enunciado quando se faz uma afirmação. A afirmação não pode ser considerada verdadeira ou falsa, apenas explicadas ou não explicadas. Os atos de fala não podem por si só se tornarem verdadeiros.

A verdade de uma proposição é dependente do empenho discursivo; só pode ser explicada pelo consenso. No consenso, é necessário que pelo menos dois falantes atribuam, na argumentação, o mesmo predicado ao mesmo objeto; é necessária a referência do juízo do outro e de todos os demais capazes de argumentação, inclusive os dos oponentes. O consenso se ampara no assentimento de todos os participantes da comunicação. É o que diz Dutra: “a verdade de uma reivindicação de validade de proposições que fazemos nos atos de fala exige uma resolução discursiva por meio de consenso fundado em razões” (2005, p. 120).

A verdade trata da resolução da proposição que pretende validade, ela é alcançada pela força de motivação racional do melhor argumento, ou ainda, pela solidez racional da assertibilidade A exigência da verdade das proposições se desenvolve a partir de objeções sem, com isso, abrir mão de evidências convincentes que podem ou não ser para sempre. Embora a verdade conserve uma referência à realidade, essa referência não ocupa espaço na sua certificação. A verdade é dependente, antes de tudo, do consenso alcançado em um sistema lingüístico, sendo o seu único critério uma situação ideal de fala. No discurso, não se discute a certeza das experiências, mas dos enunciados que seguem pretensões de validade problematizadas. A verdade não é resultado das afirmações, mas dos enunciados, se mede pelo desempenho discursivo de pretensões de validade, não pelo cumprimento de uma predição. Veremos, mais adiante, que Habermas, nos seus últimos escritos, oferece um novo tratamento à verdade, esta passa a ser vista pela sua adequação ao mundo objetivo. (Seção 3, deste capítulo).

2.5.2 Validade das questões morais e éticas

Enquanto que a validade das questões empíricas acontece pelo discurso teórico, a validade das questões morais e éticas acontece pelo discurso prático. Na perspectiva de Kant seria a razão teórica que trata da nossa capacidade de pensar a partir da atividade intelectual e a razão prática que trata da nossa capacidade de pensar a partir do agir. As questões morais e éticas fazem parte da razão prática. Contrário ao modelo kantiano apreendido pela unidade da consciência transcendental, a moral habermasiana é vista “no plano de uma rede de formas de comunicação e práticas públicas, nas quais a formação racional da vontade coletiva ganhou consistência institucional” (HABERMAS, 1999, p. 117).

Nas suas primeiras avaliações da ética do discurso, Habermas não procedeu à diferenciação entre a moral e a ética, tratando tudo como sendo questões morais. No entanto, apreendendo o reconhecimento de que nem todos os valores podem ser universais, Habermas, mais tarde, procede à diferenciação entre três tipos possíveis de usos da razão prática: o uso pragmático, o uso ético e o uso moral. O uso pragmático da razão é caracterizado pelo agir orientado a fins. Vale aquilo que o sujeito pretende alcançar; aquilo que é de interesse próprio. A determinação é dada pela subjetividade sem questionamento sobre as conseqüências para o coletivo. Neste agir, não entram em jogo questões morais ou éticas, apenas a motivação em obter o resultado desejado. O critério de avaliação é a utilidade no alcance da felicidade. Segundo Habermas, “as tarefas pragmáticas são informadas a partir da perspectiva de um agente que toma como ponto de partida os seus objetivos e preferências” (ibid., p. 105). Trata-se de um uso utilitarista da razão prática. Apesar deste uso da razão prática ser a responsável por muitas injustiças sociais, Habermas não dá ênfase para esta análise. Procura em vez disso, tratar da diferenciação do uso ético e do uso moral da razão prática. Para Bannell, “essa distinção é importante porque reconhece que há valores não universais, que fazem parte da tradição cultural de um grupo qualquer e são

recursos essenciais para a formação do indivíduo, especificamente sua identidade cultural" (2006, p. 377).

O uso ético da razão prática tem como objetivo alcançar aquilo que é bom para uma forma de vida individual. Segundo Habermas, "as questões éticas não exigem de modo algum uma cisão absoluta com a perspectiva egocêntrica; estão, sim, em relação com o *telos* da minha vida" (1999, p.106). O sujeito busca agir de forma harmônica com a vida que ele gostaria de ter, tocando, ao mesmo tempo, as formas de vida que lhe são comuns. As razões éticas surgem "quando nos questionamos seriamente acerca do modo como queremos viver neste planeta, enquanto elementos de uma sociedade global civilizada, e como queremos, enquanto elementos da nossa espécie, tratar as outras espécies" (ibid., p. 218). O sujeito ético tem como meta alcançar o seu ideal de vida boa, estando este ideal baseado em valores que são emergentes do contexto social em que participa. Ele se desenvolve num contexto partilhado com outras pessoas, estando a sua história de vida amarrada na identidade coletiva. Podemos dizer, nesse sentido, que a ética da razão prática está baseada naquilo que é bom para o sujeito, que é o que é bom para a comunidade do qual ele faz parte. A ética não tem valor universal, apenas contextual. Ela se coloca como possibilidade dos participantes assegurarem suas procedências e desenvolverem uma vida autêntica. Segundo Bannell,

> a ética é o *ethos* de um povo ou de uma nação, algo que compartilho com a minha comunidade e cultura, sem extensão universal. Avaliar uma máxima ética de ação, então, é guiada pelas perguntas: 'como quero viver a minha vida?'; ' o que é uma boa vida para mim?'. A resposta a essas perguntas é o resultado de uma deliberação ética, uma auto-clarificação hermenêutica que justifica as atitudes e os valores que sustentam tal vida (2006, p. 377).

A diferença entre a ética e a moral é que esta última, diferente da primeira, pressupõe que os valores podem ser universalizados. Diz Habermas: "no primeiro caso, avalia-se se uma máxima é boa para mim e adequada à situação; no segundo, se eu posso desejar que uma máxima seja observada por todos como lei geral"

(1999, p.107). A moral surge das ações interpessoais ou sociais conflitivas, ou ainda, de uma violação de integridade; ela trata de questões de justiça. Temos uma necessidade moral quando um sujeito em interação com outros sujeitos pergunta sobre “o que é justo?”. Para Bannell, tal pergunta, diferente das perguntas referentes à ética “não se refere ao projeto de vida do indivíduo nem o *ethos* de seu grupo social, povo ou nação. Refere-se às normas com validade universal e exige uma forma de deliberação moral que vai além da reflexão hermenêutica” (2006, p. 377).

A moral da razão prática rompe com as certezas ingênuas do contexto social e pergunta o que deve ser feito para que a ação seja justa. A motivação é a busca pela justiça numa situação de conflito em que várias pessoas estão envolvidas. Assim como a ética, ela não acontece individualmente, se remete ao contexto social. No entanto, enquanto a ética procura, no contexto social, definir um projeto de vida; a moral procura tratar de um problema colocado pelo contexto social como um todo.

Na perspectiva do agir comunicativo, a moral só acontece no diálogo de todos os interessados. Não existe uma moral pré-existente a comunicação. A moral se fundamenta na pragmática universal. Ela deve ser alcançada pelos sujeitos argumentativos orientados pelas condições que devem ser cumpridas para que se chegue ao entendimento. Condições estas que, no sentido transcendental, são fundamentais para o discurso não distorcido. Habermas fala de um pressuposto pragmático-transcendental que serve

> para nos conscientizarmos do conjunto de condições sob as quais já nos encontramos desde sempre em nossa prática argumentativa, sem a possibilidade de nos esquivar em alternativas; a falta de alternativa significa que essas condições são de fato incontornáveis para nós. (HABERMAS, 2003c, p. 161).

Assim, como a verdade, a moral é dependente da resolução das pretensões de validade que só acontece em contextos concretos de comunicação. A moral não possui uma orientação aos conteúdos, apenas um procedimento racionalmente mediado que assegura a formação do juízo. O fato de o conteúdo ser correto não

garante que o ato é moral. A moral é alcançada pelo consenso acerca de soluções justas para conflitos da ação. Ou seja, ela tem como base a possibilidade de um consenso racionalmente motivado; deve ser fundamentada e aceita por uma vontade que pode ser universalizada. O autor enfatiza que a discussão sobre a moral deve seguir, no sentido de Kant, um princípio de universalização (U), somente no qual é possível dar razões as pretensões de retitude. Diz ele:

> o princípio da universalização possibilita enquanto regra da argumentação um consenso sobre máximas passíveis de universalização, com a fundamentação de "U" fica demonstrado ao mesmo tempo que as questões prático-morais podem ser decididas com base em razões" (ibid., p. 147).

O princípio "U" é o responsável pelo alcance dos mesmos juízos sobre as normas da ação. No entanto, é importante ressaltar que diferente do universalismo kantiano que é resultante de um *a priori* da consciência, o universalismo de Habermas se manifesta na aceitabilidade argumentativa de todos os concernidos, que se refere ao princípio do discurso (D). Segundo Habermas, "'D' serve para nos tornar conscientes de que 'U' exprime tão-somente o conteúdo normativo de um processo de formação discursiva da vontade e, por isso, deve ser distinguido dos conteúdos da argumentação" (ibid., p. 149). O princípio 'D' é o que impede que se imponha na teoria moral, certos conteúdos normativos em detrimento de outros.

Os discursos morais exigem que os sujeitos envolvidos tomem parte, assumindo atitudes argumentativas frente às pretensões de retitude tornadas problemáticas. Trata-se de um atravessamento da perspectiva individual com a coletiva; a individualidade é vista pela generalidade. Serão aceitas os enunciados normativos que contemplarem o interesse comum de todos os envolvidos. Habermas diz que "o discurso prático-moral se dissocia da perspectiva assente no sucesso e na vida individual, na qual a reflexão pragmática e ética ainda se encontra prisioneira" (1999, p. 115). Para o autor, as leis morais são universais no sentido de que valem para o sujeito comunicativo como geral, ou seja, são válidas para todos

os sujeitos racionais; o que não significa anular as ações dos sujeitos solitários, mas permitir que suas decisões concordem com as atitudes morais de outros sujeitos. Diz Habermas: “as instituições morais ensinam-nos como nos devemos comportar uns em relação aos outros, para que possamos reagir contra a extrema vulnerabilidade das pessoas mediante a proteção e a consideração” (ibid., p. 215).

Nesse sentido, a universalização não pode ser vista pelo sistema monológico do imperativo categórico, mas pelo processo discursivo no qual os participantes argumentam mediante razões. Para Habermas, não se trata da vontade de uma consciência de alcançar uma lei universal, mas de uma universalidade presente na concordância de todos os participantes de uma comunicação racional. Ele acredita que “se os juízos morais não pudessem erguer uma pretensão de validade universal, uma teoria do desenvolvimento moral que pretendesse comprovar a existência de vias de desenvolvimento universais estaria condenada de antemão ao fracasso” (HABERMAS, 2003c, p.148). Para ele, somente a universalidade pode caracterizar uma norma como moral. Diferente dos usos pragmáticos e éticos da razão prática, a moral não se guia pela utilidade nem por aquilo que é bom, mas para aquilo que é justo a vontade geral.

2.6 Situação ideal de fala

Habermas acredita que um processo de argumentação racional bem sucedido exige condições que permitam a revisão da linguagem inicialmente colocada, o que ele chama de situação ideal de comunicação. O autor defende a tese de que qualquer falante comunicativamente competente que quer participar do discurso deve ter como antecipação uma situação ideal de fala. Trata-se das condições de possibilidade do discurso, em que estão presentes questões inevitáveis da racionalidade comunicativa. O autor percebe tal situação pela manifestação do livre e recíproco reconhecimento das condições necessárias a uma forma de vida não fracassada. Segundo ele:

> a circunstância de que nunca podemos ter certeza definitiva acerca de se estamos nos equivocando sobre nós mesmos quando empreendemos um discurso, faz, ao menos, aparecer como necessário um fio condutor com ajuda do qual podemos metodicamente superar as barreiras da comunicação sistematicamente distorcida quando tais barreiras existem (1997, p. 157).

A situação ideal de fala se coloca como garantia para que os argumentos sejam razoáveis. A partir da análise das idealizações da comunidade lingüística de Chomsky, Habermas diz que o conceito de idealização pode se justificar como "implicação do conceito de validade das regras e como conceito complementário da competência da regra" (ibid., p. 79).

O autor apresenta a situação ideal de fala a partir das seguintes condições: 1º) todos os participantes devem ter a mesma oportunidade de empregar atos de fala comunicativos, podendo intervir, replicar, perguntar e responder; 2º) todos devem ter igual oportunidade de fazer interpretações, afirmações, recomendações, dar explicações, justificações e problematizações, aceitar ou refutar as pretensões de validez; 3º) Todos devem ter igual oportunidade de empregar os atos de fala representativos, de expressar as suas atitudes, sentimentos e desejos; 4º) todos devem ter a mesma oportunidade de empregar atos de fala regulativos, de mandar e se opor, de permitir e proibir, de fazer e retirar promessas, de dar razão e exigi-la (ibid). Em uma situação ideal de fala estão presentes as condições necessárias ao consenso sem restrições. Tais condições não podem ser cumpridas só pelo o falante ou só pelo ouvinte; precisam ser intersubjetivamente reconhecidas. Diz ele:

> um consenso alcançado argumentativamente é condição suficiente de resolução ou desempenho de pretensões de validez discursivas se e somente se em virtude das propriedades formais do discurso está assegurado o passo livre entre os distintos níveis de discurso (ibid., p. 152).

Considerando que o discurso está sempre sujeito a distorção, uma situação ideal de fala se coloca como racionalidade antecipada que garante o alcance do consenso; ou ainda, como possibilidade de impedir os influxos externos e de oferecer uma participação simétrica e isenta de coações. Somente nessa situação é possível distinguir o consenso verdadeiro do consenso falso, devendo se colocar como antecipação sempre que começamos uma argumentação. Diz ele: “a antecipação de uma situação ideal de fala é o que garante que podemos associar a um consenso alcançado faticamente a pretensão de ser um consenso racional” (ibid, p. 105). Segundo as palavras do o autor, a teoria do consenso é

> superior a todas as outras teorias da verdade; porém tampouco ela pode escapar do movimento circular dos argumentos se não é contando com que em todos os discursos nos vemos obrigados a supor reciprocamente uma situação ideal de fala (ibid., p. 105).

Habermas chama ideal a situação de fala que não sofre deturpações externas e nem coações internas. As coações permitidas são apenas as coações da força do melhor argumento. Isto porque em uma situação ideal de fala todos os falantes competentes possuem iguais oportunidades; existe uma simetria de oportunidade de manifestação. Trata-se de uma situação em que as perguntas e as intervenções acontecem sem prejuízo da tematização e da crítica. A compreensão do autor é que o discurso deve ser não só irrestrito, mas também livre de dominação. A idealização diz respeito

> à possível estrutura de uma prática comunicativa que opera de modo auto-reflexivo e autocorretivo – resultando numa desrelativização crescente das condições sob as quais pretensões de validade que surgem em dependência a determinado contexto, mas o transcendem pelo seu sentido, podem ser cumpridas (HABERMAS, 1999, p. 156).

Em uma situação ideal de fala, os falantes empregam atos de fala numa recíproca coordenação de manifestações individuais que faz com que eles sejam sinceros para si e com os outros. Ela se coloca como forma de regular as compreensões lingüísticas e distanciar as declarações dos saberes extramundanos. Trata-se da possibilidade de uma coordenação não repressiva nos quais os falantes são obrigados a se excluírem de privilégios em favor de uma simetria de direitos e deveres. Ideal, entendido pelo autor, não nas condições colocadas por Hegel (de formação do espírito perfeito), mas por "elementos formais, pela racionalidade dos modos de proceder, os quais se limitam a ensinar como devemos fazer algo para que consigamos obter um bom resultado" (HABERMAS, 1993, p.99). Para ele, o conceito de situação ideal de fala não pode existir no sentido de Hegel, "pois nenhuma sociedade histórica coincide com a forma de vida que antecipamos no conceito de situação ideal de fala" (HABERMAS, 1997, p. 111).

Trata-se do ideal de possibilidade de qualquer entendimento lingüístico, no qual um conjunto de sujeitos lingüísticos competentes possui igualdade de oportunidades para argumentar e discordar. Vale ressaltar, que tal situação ideal não se alicerça em fatos concretos; existe como uma suposição contrafática que age como se fosse real, sem distorções. Diz Habermas: "por isso, todo consenso racional que havia sido gerado argumentativamente nas condições de uma situação ideal de fala, pode considerar-se critério de desempenho da pretensão de validade tematizada em cada caso" (ibid., p. 154). A validade está contida no conteúdo intencional de uma comunidade lingüística que se afirma sobre o objeto previamente constituído pelo aporte técnico ou prático do qual se faz proposições. A comunidade ideal de comunicação permite que cada participante perceba quando a argumentação não é séria, quando as posições são manipuladas ou a tematização suprimida.

Como veremos, mais adiante, Habermas recebe objeções que indicam a impossibilidade de alcançar a validade por tais condições lingüísticas idealizadas. Rorty e Wellmer dirão que essas condições estão distantes da capacidade do homem em sua incompletude, ou seja, não apreendem as condições justificatórias dos homens em suas práticas de vida. A idealização dos recursos lingüísticos indica

um conceito limite, como se a verdade fosse definível “além do homem”. Tais críticas contribuíram para que Habermas, em *Verdade e Justificação*, oferecesse um sentido realista à verdade das argumentações.

2.7 Objetividade *versus* verdade

Na *Teoria da Ação Comunicativa,* Habermas diz que os participantes que querem se entender, na comunicação, sobre algo do mundo empírico devem ir além dos limites do mundo vivido, devem partir de um mundo objetivo comum e se orientar pela exigência da verdade das afirmações. Nessa obra, o autor procede à distinção entre a objetividade e verdade das proposições que ele havia deixado pendente na obra *Conhecimento e Interesse*. Segundo ele, a objetividade não pode ser confundida com a verdade; a objetividade é dependente dos interesses e a verdade, da argumentação. O objeto é aquele pelo qual afirmamos um estado de coisas; a verdade é o que alcançamos pelo consenso racional. Enquanto que a verdade resulta da justificação, a objetividade procede pelas percepções. Habermas defende a tese de que “a verdade pertence categorialmente ao mundo dos pensamentos (no sentido de Frege) e não o das percepções” (ibid., p. 133).

Habermas explicita o sentido da verdade tendo por base a pragmática universal, mostrando com isso a insuficiência da verdade por correspondência. O sentido da verdade não acontece pela equivalência, mas pela tematização das pretensões de validade. A interpretação da verdade como correspondência entre enunciado e realidade “não acerta o sentido da verdade, porque as imagens são mais ou menos parecidas ao original que tratam de representar, enquanto que um enunciado que é verdadeiro não pode ser mais ou menos próximo da realidade: a verdade não é uma relação comparativa” (ibid., p. 96). A realidade só pode ser vista pela referência à validade dos enunciados.

Para explicar a relação entre objetividade e verdade, Habermas permeia a diferenciação entre experiência e intersubjetividade. Na experiência, o sentido de

uma afirmação é dependente do objeto; no nível da intersubjetividade, o sentido refere-se a um estado de coisas estabelecido pelo objeto definido. Esse estado de coisas é afirmado hipoteticamente e solicita validade, constituindo um fato. Os fatos são os conteúdos das emissões; não são experiências sobre o objeto; são os pensamentos sobre o objeto. Os fatos são traduzidos a partir de um estado de coisas que se colocam como conteúdo proposicional hipotético quando a pretensão de validade é problematizada. Os fatos não são existências no mundo, mas correspondentes das proposições argumentativas. Diz Habermas:

> chamamos de fato aquilo que foi conteúdo tematizado em um discurso anteriormente encerrado, conteúdo de uma proposição que, entrementes, já foi desproblematizado: portanto aquilo que gostaríamos de afirmar como verdadeiro depois de um exame discursivo (1987a, p. 335).

A discussão sobre os fatos acontece na justificação; na experiência não temos fatos, apenas informações sobre os objetos. No nível da experiência, tematizamos um objeto no mundo. No nível da intersubjetividade, tematizamos um estado de coisas em relação a uma pretensão de validade problematizada, supondo-se que o estado de coisas, se existir, pode confirmar-se mediante experiência. A validade das proposições não é determinada por meio de processos mundanos, mas pelo consenso racionalmente motivado. A experiência não define a verdade, apenas oferece um núcleo idêntico para as múltiplas interpretações discursivas. A objetividade é entendida no sentido transcendental. Diferente de Kant, que considera a objetividade enquanto condição da verdade, Habermas propõe a objetividade apenas como referência ao mesmo mundo. A objetividade é determinada pelo o seu êxito no mundo, a verdade pela assertibilidade discursiva. A experiência se coloca como pretensão de objetividade, ela não é idêntica à verdade dos enunciados. (HABERMAS, 1997).

A proposta de Habermas “tem a vantagem de distinguir entre sistemas que fazemos experiências, transmitimos informações e executamos ações, e discursos nos que podem aclarar-se mediante argumentações pretensões de validade

problematizadas” (ibid., p. 131). Uma ação comunicativa bem sucedida acontece quando os participantes se movem pelo nível da intersubjetividade e pelo nível da experiência, níveis esses que podem ser tematizados no segmento da fala. No nível da intersubjetividade tematizamos as relações entre falantes e ouvintes; no nível da experiência tematizamos o conteúdo da comunicação como algo que tem lugar no mundo. Habermas procede a essa diferenciação para mostrar que a objetividade da experiência não assegura a verdade da afirmação, apenas a identidade de uma experiência diante de uma multiplicidade de vozes. A pretensão de autor é “mostrar que não podemos entender o que significa provocar linguisticamente efeitos no ouvinte se antes não sabemos o que significa que o falante e o ouvinte possam chegar a um acordo sobre algo com ajuda de atos comunicativos” (ibid., 1997, p. 499).

A certificação do verdadeiro ou falso não consiste nas condições da objetividade da experiência, mas na possibilidade de reivindicar argumentativamente a validade até o consenso racionalmente motivado. Diz Habermas:

> no sentido categorial reflete-se sempre o aspecto sob o qual experimentamos algo no mundo – seja enquanto coisa ou acontecimento, como pessoa ou como algo que essa pessoa venha expressar; na pretensão que reivindica validade reflete-se, em contrapartida, a obrigatoriedade intersubjetiva com base na qual é permitido afirmar algo acerca de tais objetos da experiência, portanto, com a qual se pode afirmar um estado-tal-de-coisas como sendo um fato (1987a, p. 333).

O sentido categorial da validade do enunciado se mede pela estrutura objetiva da experiência; o sentido de uma pretensão de validade se mede pela argumentação. A objetividade apresenta-se pelos interesses; a verdade é dependente do consenso alcançado pela argumentação. Para Habermas,

> a verdade, entendida como justificação de uma reivindicação que, uma vez formulada, implica a pretensão de ser também válida, não se mostra – como a objetividade da experiência – no agir controlado pelo sucesso mas, única e exclusivamente, na argumentação bem sucedida (ibid., p. 336).

A objetividade é garantida pela ação cooperativa dos objetos da experiência possível. Ela é o que nos permite contar com o sucesso ou o insucesso das ações; já a verdade de uma proposição é o que nos permite reconhecer como justificadas a reivindicação de validade de um enunciado. A verdade não é tematizada pelas dúvidas objetivas, mas pela pretensão de verdade tornada problemática. Enquanto a verdade se mostra pela assertibilidade das pretensões de validade, a objetividade da experiência se direciona ao êxito. Na experiência, uma afirmação tematiza o objeto, que pode se converter num elemento da justificação. No nível da intersubjetividade, uma afirmação tematiza um estado de coisas.

Para Habermas, se queremos um processo científico estruturado pela continuação crítica das linguagens teóricas, tal distinção entre verdade e objetividade é necessária. O progresso científico não acontece pela objetividade da experiência, mas pelas interpretações sempre melhoradas dos âmbitos objetivos pré-constituídos. A compreensão do autor é de que o progresso científico acontece pelas novas interpretações das experiências feitas com os idênticos objetos do mundo, não pela produção de novas experiências. Diz ele: “as linguagens teóricas, modificando-se de forma descontínua no decurso do progresso científico, podem interpretar as estruturas dos domínios pré-científicos do objeto e, de algum modo também, as reformular” (ibid., 1987a, p. 340). A objetividade de uma experiência não garante a verdade do enunciado, apenas a “identidade das experiências na multiplicidade de suas interpretações” (ibid., p. 340).

Enquanto na experiência alcançamos a objetividade pela via da tematização dos objetos, na intersubjetividade alcançamos a verdade pela via da tematização de um estado de coisas. Na intersubjetividade não fazemos referência aos objetos assim como na experiência, apenas nos referimos às interpretações desses objetos. Tal compreensão acerca da verdade e da objetividade é modificada na obra

Verdade e Justificação, como veremos a seguir.

3 Verdade e Justificação

Nessa obra, Habermas procede a uma reformulação, em que retoma as questões da teoria do conhecimento desenvolvida em *Conhecimento e Interesse*, que foram tratadas em segundo plano na *Teoria da Ação Comunicativa*. Em *Conhecimento e interesse*, o autor ofereceu uma justificação epistemológica para a teoria crítica da sociedade pela via de um naturalismo fraco e de um realismo cognitivo. Temas esses que ele recupera em *Verdade e Justificação* e procede, com o pressuposto de uma realidade independente, a uma complementação da teoria da comunicação. O objetivo do autor, que deixa de lado a preocupação com as condições ideais que legitimava a verdade, foi de oferecer às justificações das questões empíricas a possibilidade de prova além do discurso. O autor parece deixar de lado as condições ideais de comunicação em favor de um “status de uma forma de comunicação privilegiada, que exorta os participantes a uma contínua descentração de suas perspectivas cognitivas" (2004c, p. 48).

Apesar de, na *Teoria da Ação Comunicativa*, Habermas ter acalmado as suas preocupações em relação à teoria do conhecimento, ele declara a necessidade de retomar aquilo que garantiria um trato cognitivo na relação comunicativa com o mundo. Reconhece que

> a pragmática serviu à formulação de uma teoria do agir comunicativo e da racionalidade. Ela constituiu o fundamento de uma teoria crítica da sociedade e abriu caminho para uma concepção da moral, do direito e da democracia ancorada na teoria do discurso (ibid., p.8).

A *Teoria da ação comunicativa* foi importante no sentido da crítica à sociedade e válida para trato da moral, no entanto não atendeu às necessidades do

conhecimento empírico. Diz o autor: “pretendo agora, contudo, sob as premissas dessa teoria da linguagem, retomar os problemas que permaneciam suspensos, postos por um pragmatismo de inspiração kantiana” (ibid., p.13).

A partir do diálogo com diferentes linhas do pensamento (entre essas, as mais variadas da filosofia continental e analítica), Habermas retoma o sentido epistêmico da experiência (desenvolvida em *Conhecimento e Interesse*), procedendo a uma complementação da verdade (validade) alcançada pela aceitabilidade argumentativa em condições ideais (*Teoria da Ação Comunicativa*), a partir das considerações do mundo objetivo. Diz o autor: “a confrontação metacrítica com o neopragmatismo de Richard Rorty me fornece então ensejo de investigar a relação entre mundo da vida intersubjetivamente compartilhado e mundo objetivo tal como suposto pela pragmática formal” (ibid., p.15). As críticas de Rorty o fizeram compreender a distinção existente entre a verdade e a sua justificação racional. Diz ele:

> com a radicalização pragmática da virada lingüística da filosofia, Rorty ganha uma compreensão não-realista do conhecimento. Para examinar se ele radica a virada lingüística de maneira correta, compararei o questionamento contextualista com a dúvida epistemológica do cético moderno e lembrarei um problema que sempre esteve associado aos conceitos coerenciais da verdade – a saber, como distinguir a verdade da aceitabilidade racional (ibid., p. 228).

Apesar de concordar com Rorty sobre a questão dos acordos, Habermas diz que é necessário assegurar às questões empíricas um sentido realista. Se o que queremos é reconhecer as diferenças e a pluralidade, temos que perceber todos dentro e a favor de um mesmo mundo. Habermas admite que aquilo que ele havia proposto na *Teoria da ação comunicativa* sobre o mundo assimilado à assertibilidade idealmente justificada impede a possibilidade de aprendizagem dos sujeitos argumentativos no embate com o mundo da forma como ele é mesmo. Aquilo que é acordado num contexto de justificação pode ser falso para outros contextos. É nesse sentido que ele apreende a concepção de verdade associada ao

mundo objetivo que, segundo ele, “preenche uma exigência funcional de nossos processos de cooperação e entendimento mútuo” (ibid., p.245). A verdade deve transcender os contextos de justificação; a alegação verdadeira deve ser para sempre e para todos.

O autor acrescenta dois conceitos na teoria discursiva: 1ª) um conceito de referência para explicar como nós, sob diferentes interpretações, nos referimos aos mesmos objetos. 2ª) um conceito não-epistêmico da verdade para explicar como no mundo lingüístico podemos manter a diferenciação entre a verdade e a justificação. (ibid.). O mundo objetivo (1) é entendido como “a totalidade de entidades a respeito das quais são possíveis enunciados verdadeiros” (ibid, p. 103). As certezas (2) se manifestam “no agir apenas operativamente, portanto, de modo não-temático, confere às pretensões de verdade discursivamente tematizadas um ponto de referência que transcende toda a justificação” (ibid., p. 50).

Segundo o autor, a ação[8] cotidiana não pode, assim como o discurso, agir pela falibilidade, pois exige confiabilidade naquilo que se considera intuitivamente verdadeiro. Habermas compartilha com Rorty a idéia de que desengajamento da prática produz alucinações teóricas, tanto que ele se coloca bastante próximo ao contextualismo pragmático. No entanto, ao contrário do que Habermas pretende, Rorty tem esperança de que

> algum dia o realismo pode não ser mais “uma opção viva, importante e forçada” para nós. Se esse dia chegar, pensaremos nas questões acerca da independência do real em relação à mente, como tendo o charme pitoresco das questões sobre a consubstancialidade das pessoas da Trindade (RORTY, 2006, p.110).

[8] Afim de não confundir os tipos de ação, Habermas faz a diferenciação entre a ação como atividade não lingüística: “atividades práticas ou quotidianas, tais como, correr, entregar coisas, martelar ou serrar (2002e, p. 103) e a ação do discurso que acontece pelos “atos de fala como ordens, confissões e declarações” (ibid). A ação com o mundo objetivo a que Habermas se refere em *Verdade e Justificação* trata de uma atividade propositada “como intervenção orientada e causalmente eficaz para o cumprimento de um objetivo no mundo objetivo” (ibid, p.106).

Apesar de seguir a mesma linha do pragmatismo de Rorty, Habermas se coloca contra o contextualismo forte, reconhecendo que a justificação é insuficiente para explicar o mundo. O autor se dá por conta da necessidade de ultrapassar o procedimento de justificação racional, integrando este as considerações do mundo realista como ele é mesmo. A idéia é descentrar, cada vez, o contexto de justificação. O que não significa que o discurso racional deixa de ser condição fundamental da verdade; pois este é o que garante a sua desproblematização em caso de necessidade. Ou seja, a argumentação permanece a única forma de certificar a verdade. Segundo o autor, "só podemos apreender alguma coisa com a resistência, performativamente vivenciada, da realidade na medida em que tematizamos as convicções implicitamente postas em questão e apreendemos com as objeções de outros interlocutores" (2004c, p. 24).

A compreensão do autor é de que a verdade dos enunciados é provada de maneiras diferentes na ação e no discurso. Enquanto no discurso temos a assertibilidade dos enunciados, na ação temos os enunciados bem sucedidos.

3.1 O tratamento das questões empíricas

Com a publicação de *Verdade e Justificação,* podemos dizer que, na *Teoria da Ação Comunicativa,* Habermas tratou da validade não da verdade. Tratou da validade que era o resultado de consensos alcançados em condições ideais de comunicação. Era válido aquele enunciado que resistisse a todas as objeções dentro de condições ideais. A idéia era que as condições de um discurso idealizado fizessem justiça à transcendência do consenso em relação ao contexto, de forma que a validade de um enunciado pudesse ser transformada em uma validade para todos. No entanto, Habermas percebe, juntamente com as críticas que recebe que a teoria do discurso, no que se trata das questões empíricas, precisava ser complementada, passando, então, a tratar da verdade pela associação ao mundo objetivo. Diz o autor:

> a ‘verdade’’ é um conceito que transcende toda a justificação e também não pode ser identificado com o conceito de assertibilidade idealmente justificada. Ele aponta antes para as condições de verdade que de certo modo devem ser preenchidas pela própria realidade (ibid, p. 280).

O questionamento epistemológico passa a se realizar a luz da capacidade do homem de falar e agir integrado às relações com o mundo real. Diz ele: “nas interpretações fundamentais, refletem-se o que a realidade nos ensina em nosso trato ativo com o mundo e o que nos ensinam as objeções que encontramos na troca discursiva” (ibid., p. 35). Atribui-se ao conhecimento empírico um mundo objetivo como prova prática das discussões. Segundo Habermas, o conceito de verdade assume um papel bifronte: “traduzir as abaladas certezas da ação em enunciados problematizados (...) e retraduzir asserções discursivamente justificadas em certezas da ação restabelecida” (ibid, p. 259).

3.1.1 Associação ao mundo objetivo independente da linguagem

Podemos dizer que as críticas, principalmente de Richard Rorty, Albrecht Wellmer e Cristina Lafont levaram a proposta de Habermas a uma aproximação, ainda maior, do pragmatismo. Rorty, embora com discordâncias, permitiu a Habermas uma melhor compreensão sobre a teoria pragmática do conhecimento e, por conta do contextualismo, a percepção de que a verdade assumia papéis diferentes nos contextos de ação e do discurso. Diz ele:

> levando em conta essa diferença, distingo – com mais vigor do que havia feito até então – entre a verdade de uma proposição e sua assertibilidade racional (mesmo sobre condições aproximadamente ideais) e submeto a concepção epistêmica do conceito de verdade a uma revisão há muito necessária (ibid, p. 15).

Wellmer mostrou a Habermas que a comunidade ideal não poderia ser cumprida pelos sujeitos comunicativos que conhecemos, e que, portanto, não seria possível chegar à verdade por essa via. O autor acusou a comunidade ideal de ser uma situação além da necessidade do entendimento mútuo, que apontaria para um saber finito, distante das ações dos contextos, e poria fim a todas outras interpretações. Segundo Wellmer,

> o problema está aqui na operação de idealização mesma: o conceito de uma racionalidade ideal ou de uma estrutura de entendimento ideal significa, como se deixa mostrar, a negação das condições reais sob as quais o entendimento lingüístico é pleno de sentido e necessário, portanto, ele significa, implicitamente, uma negação das condições de historicidade" (1997, p. 95).

Wellmer alega que as condições satisfeitas em uma comunidade de comunicação podem ser distintas em outra situação lingüística. Se a idéia é explicitar uma dialética entre a imanência do contexto e a transcendência do contexto, trata-se de pensar a verdade não a partir de consensos em situação idealizada, mas a partir de estruturas vividas, que permitem o entendimento na equivalência lingüística com o mundo. Segundo o autor, no momento em que Habermas atribui uma situação ideal com normas que independem do contexto, ele estabelece "um conceito metafísico, comparável ao de uma ordem inteligível em Kant" (ibid., p.95). Assim, se a proposta habermasiana é destranscendentalizar o inteligível kantiano pela aproximação ao mundo vivido, os propósitos de comunicação ideal não fazem nenhum sentido.

Segundo Habermas, Cristina Lafont o mostrou que um consenso último apontaria para um saber determinante, distante das ações dos contextos indicando, assim, o fim de toda comunicação e interpretação, ou ainda, da própria história. Para ela, a única possibilidade de certificar a verdade, seria pela suposição de um único mundo objetivo. Ela acusa a natureza da verdade pelo consenso como um saber definitivo não falível que não constitui um saber humano. Conforme as

compreensões do próprio autor foi esta objeção somada com as objeções de Rorty e de Wellmer que o levaram a reavaliar o consenso racionalmente motivado e apresentar a visão pragmática que atende à intuição realista do mundo vivido. Sob influência destes autores, Habermas se convence da impossibilidade de estabelecer a conexão irreversível entre verdade e justificação, oferecendo ao tratamento da verdade uma perspectiva realista.

Podemos dizer que o autor cede mais espaço ao pragmatismo, compreendendo que não é possível chegar numa verdade quando tratamos de acordos, por mais ideal que seja a comunidade de fala. O autor se deixa convencer de que não existe

> nenhuma conexão incontornável entre verdade e assertibilidade racional em condições ideais. Caso contrário não poderia compreender a verdade como uma 'propriedade inalienável' de enunciados. Até mesmo os elementos que nos convencem aqui e agora da verdade de 'p' podem se revelar falsos em outra situação epistêmica (HABERMAS, 2004c, p.48).

Habermas reconhece que, mesmo depois da virada lingüística, o conhecimento requer uma suposição realista, suposição esta que permite às pessoas falar sobre as mesmas coisas, embora com posições diferenciadas. Trata-se de uma suposição de realidade colocada como antecipação formal que permite o entendimento para além das diferentes épocas e formas de vida. Diante de diferentes posicionamentos, a referência sobre o mesmo objeto é o que permite o entendimento e a aprendizagem. Diz o autor:

> a expressão "intersubjetivo" não se refere mais ao resultado de uma convergência observada de pensamentos ou representações de diferentes pessoas, mas à comunhão prévia – pressuposta da perspectiva dos próprios participantes – de uma pré-compreensão lingüística ou de um horizonte do mundo da vida no interior do qual os membros de uma comunidade lingüística se encontram antes mesmo de se entender sobre algo no mundo (ibid., p.240).

A partir da perspectiva realista, o autor oferece ao discurso sobre as questões empíricas a possibilidade de prova na ação cotidiana; ele percebe que um conceito bem justificado, ainda que em condições ideais, pode se demonstrar falso em outros contextos. A compreensão é de que a validade discursiva requer adequação a um mundo idêntico e independente. O autor percebe que o tratamento que ele havia oferecido à teoria do discurso, medido por proposições de argumentação, não garante o sucesso do mundo prático. Para ele, é necessária à validade discursiva uma experiência bem sucedida frente ao mundo objetivo, que é o que permite mostrar as ilusões de nossas crenças sobre o mundo. Segundo ele: “a redenção discursiva de uma alegação da verdade conduz à aceitabilidade racional, não a verdade” (HABERMAS, 2004a, p. 60).

Trata-se de um realismo colocado como complementação da assertibilidade justificada; apresenta-se como elemento que acusa problemas. Essa perspectiva não tem como objetivo a representação correta da realidade, apenas uma ligação entre a linguagem e o mundo. Trata-se de uma compreensão que explicita como a linguagem entra no embate com o mundo que é comum a todos. A ampliação do saber é realizada na abertura para o mundo, enraizada na pré-interpretação acordada desse mesmo mundo. Para o autor

> a realidade não é algo a ser retratado; ela não se faz notar senão performativamente, pelas limitações a que estão submetidas nossas soluções de problemas e nossos processos de aprendizado – ou seja, como a totalidade das resistências processadas e das previstas (ibid., p. 35).

As diferentes descrições a luz do mesmo objeto é o que permite ampliar as possibilidades de melhorar as conceituações. Trata-se de uma disposição formal que assegura, a quaisquer sujeitos lingüísticos, as mesmas referências que existem de maneira independente da linguagem. Enfim, podemos dizer que a justificação permite chegar a uma nova verdade, mas não é uma invariante da mesma.

3.1.2 Certezas não-epistêmicas da ação

Habermas apreende a idéia de certezas não epistêmicas como convicções mundanas não problemáticas colocadas como uma antecipação necessária às práticas vividas. Trata-se de certezas estabilizadas no mundo da ação sem reserva falibilista, sem nenhum questionamento reflexivo. Diz o autor:

> para dirigir o carro ou atravessar uma ponte, não partimos de uma atitude hipotética, refletindo a cada passo sobre a confiabilidade do know-how tecnológico ou estatístico dos projetistas. Na mesma medida em que esses hábitos e certezas são postos em xeque e tornam-se questionáveis, temos a opção de passar do envolvimento direto nas rotinas de fala e ação para o nível reflexivo do raciocínio, onde buscamos saber se algo é verdadeiro ou não (HABERMAS, 2004a, p.62).

Tais certezas só são problematizadas quando alguém se opõe de forma justificada, momento esse, em que ficam com a validade suspensa. As certezas se tornam duvidosas porque as práticas frente ao mundo se tornaram insustentáveis. Quando isso acontece, opiniões abaladas de tais certezas são transferidas para o campo discursivo, onde são debatidas com base em razões até que as diferentes perspectivas se coloquem em consenso. Diz Habermas: “na transição do agir para o discurso, o ter-por-verdadeiro inicialmente ingênuo se liberta do modo da certeza da ação e toma a forma de um enunciado hipotético, cuja validade fica suspensa durante o discurso” (2004c, p.249). A verdade é tematizada quando as práticas mal sucedidas nos fazem perceber que o que estão em jogo são apenas verdades pretendidas, ou seja, pretensões de validade problemáticas.

A certeza da ação tomada como tradição de um saber partilhado encontra no discurso a possibilidade de renovação. O discurso funciona como atitude reflexiva provisória que oferece às certezas abaladas a possibilidade de retorno ao trato ingênuo com o mundo. Diz o autor: “os discursos são como máquinas de lavar: filtram aquilo que é racionalmente aceitável para todos. Separam as crenças

questionáveis e desqualificadas daquelas que, por um certo tempo, recebem licença para voltar ao status de conhecimento não-problemático" (HABERMAS, 2004a, p.63). A idéia é que no discurso, a certeza problematizada tenha chance de ser certificada e reintroduzida na ação cotidiana.

Podemos dizer que Habermas oferece ao tratamento das questões empíricas um movimento circular entre o discurso e a ação. Quando, no mundo vivido, as certezas não epistêmicas falham, são encaminhadas ao discurso e transformadas em hipóteses. As hipóteses são racionalmente discutidas até alcance do consenso. A função do discurso é resolver as certezas problemáticas para que ela possa ser devolvida para a ação. A desproblematização das certezas significa permissão para retornar a atitude ingênua com o mundo. Cabe a ação a adequação ou não das certezas desproblematizadas. Se a justificação não for adequada à ação ela retorna ao discurso onde será novamente discutida. Uma vez que a certeza é desproblematizada pelo discurso e reitengrada na ação, chegamos ao bom termo com o mundo. Vejamos a figura abaixo.

Figura 4 – Movimento circular do tratamento das questões empíricas

O discurso é sempre falível, diferente da ação ele não tem compromisso direto com o mundo objetivo. Enquanto que na ação com mundo objetivo, agimos por intuições da experiência, no discurso agimos com as interpretações conflitantes do mundo. No discurso, as asserções são colocadas à prova por meio de razões, não por desengano da experiência prática. Diz Habermas: “os atores que chegam a um bom termo com o mundo nutrem-se de suas certezas da ação, mas, para os sujeitos que, na moldura dos discursos, se certificam reflexivamente de seu saber, a verdade e a falibilidade de um enunciado são dois lados da mesma moeda (2004c, p. 52). No entanto, a legitimação acontece no discurso, somente pelo qual é possível validar ou invalidar verdades pretendidas.

O autor explica que tanto essas certezas não-epistêmicas quanto as justificações alcançadas no agir comunicativo correspondem à suposição de um mesmo mundo objetivo. As certezas da ação são tematizadas na relação com o mundo objetivo, assim como as justificações. A diferença é que as primeiras são apreciadas de maneira não refletida e as segundas por reflexões racionais. As primeiras se colocam como referências para as pretensões de validade da segunda, momento em que ganham racionalidade e são devolvidas ao campo da ação. A verdade e a justificação são diferentes, mas não são indissociáveis, pois dependem de uma e outra para a correção.

3.2 A validade da moral

Assim como a verdade licenciada em *Verdade e Justificação*, a moral se fundamenta no discurso. No entanto, o autor não realiza mudanças na questão da moral, assim como ele faz com a verdade, simplesmente mantém o tratamento defendido na *Teoria da Ação Comunicativa*. Toda a discussão que o autor realiza em torno da moral tem como limite o nível argumentativo, esse sistematizado por condições ideais de comunicação. Enquanto a satisfação no mundo pressupõe a verdade das questões descritivas, a não invalidação das justificações argumentadas por uma comunidade ideal de comunicação certifica as normas morais.

Para o autor, não existe uma realidade moral associada ao mundo social como nas questões empíricas, mas sim a validade moral permitida pela assertibilidade das justificações argumentadas. Tal é a diferenciação entre a verdade e a moral: a primeira possui um sentido ontológico e a segunda um sentido deontológico. Trata-se daquilo que é e daquilo que dever ser. Diz o autor:

> não se permite uma assimilação indiferenciada de convicções morais a opiniões de conteúdo empírico, pois há uma diferença flagrante entre seus sentidos de validade. As asserções dizem o que é o caso, enquanto prescrições ou proibições dizem qual deve ou não ser o caso (ibid, p. 269).

No entanto, o autor não deixa de significar ambos por um sentido cognitivista, dizendo que as verdades descritivas permitem uma interpretação cognitivista no sentido empírico, enquanto a correção moral no sentido de validade normativa. Assim como a verdade, “os juízos morais têm um conteúdo cognitivo; eles não se limitam a dar expressões às atitudes, preferências ou decisões contingentes de cada falante ou ator” (HABERMAS, 2003c, p.147). Para Habermas é possível, no campo da moral, o bem comum ou uma aceitação difundida de uma forma de vida que ganhe objetividade, não entanto, diferente da objetividade das verdades descritivas. Trata-se de uma objetividade que não se refere ao mundo dos objetos independentes, mas as diferentes perspectivas normativas que já existem nas relações sociais. Diz o autor: “as convicções morais não fracassam ante a resistência de um mundo objetivo pressuposto como idêntico por todos os envolvidos, mas ante o caráter insolúvel de uma dissensão normativa entre adversários num mundo social comum” (HABERMAS, 2004c, p. 289).

Não se trata de proceder a uma análise epistêmica da diferenciação entre um realismo do mundo objetivo e um realismo do mundo normativo-social, mas perceber a verdade que faz justiça às intuições realistas, como um meio que favorece a compreensão da diferença da correção, e ainda como semelhança, no sentido de que ambas são dependentes de justificação dos discursos. Tanto a correção dos juízos morais, quanto da verdade dos enunciados descritivos se

estabelecem pelo discurso, ou seja, nenhuma delas possui acesso direto, não lingüístico, às condições de validação, estando a grande disparidade na referência ao mundo social, necessária à verdade e não à moral. Diz o autor:

> enquanto falta à validade deontológica dos enunciados morais as conotações ontológicas da validade veritativa, entra no lugar da referência ao mundo objetivo, a qual transcende toda a justificação, a idéia regulativa da inclusão recíproca de pessoas estranhas umas às outras num mundo inclusivo – e nesse sentido universal – de relações interpessoais bem-ordenadas (ibid., p.280).

Quando Habermas se arremete ao conhecimento moral, ele não procura saber se o enunciado pode ter sucesso frente a um mundo independente ou instransponível, mas se o enunciado pode ser bom para todos os intervenientes. Assim, enquanto a verdade está associada, em certo sentido, com aquilo que é, para que as pessoas possam lidar com o mundo a partir de certezas; a moral se preocupa com formas de comportamento, para que as pessoas possam conviver de forma justa e correta. “A verdade das proposições descritivas significa que os estados de coisas enunciados “existem”, enquanto a “correção” das proposições normativas reflete o caráter obrigatório dos modos de agir prescritos (ou proibidos)” (ibid., p.269). Enfim, na perspectiva de Habermas, a moral se coloca como idéia regulativa estruturada pelas condições sociais de reconhecimento mútuo; é constituída por um consenso encaminhado a universalidade.

3.3 Naturalismo fraco

Habermas trata do naturalismo fraco sob o ponto de vista pragmático, no qual o “processo de conhecimento é representado como um comportamento inteligente que resolve problemas e possibilita processos de aprendizagem, corrige erros e invalida objeções” (ibid., p. 34). O autor fala de um naturalismo fraco no

sentido de um evolucionismo natural em que os processos de aprendizado cultural apenas “dão continuidade aos ‘processos de aprendizado evolucionários’ prévios, os quais, por seu turno, produziram as estruturas de nossas formas de vida” (ibid., p. 36).

Trata-se de um naturalismo que permite, pelos processos cognitivamente relevantes de adaptação, construção e seleção, alcançar a explicação em nível de validade. Diferente do naturalismo forte, o naturalismo fraco não aceita uma explicação causal de nossas possibilidades de conhecimento; aborda o conhecimento como continuações de processo de aprendizagem que produzem as formas de vida, responsáveis por estruturas sempre mais elaboradas. Ele sustenta o processo de aprendizagem, ao mesmo tempo, que alicerça a reconstrução racional das estruturas do mundo vivido. Diferente de um naturalismo estrito que dá ao conhecimento uma explicação científica, o naturalismo fraco se estrutura em um processo de aprendizagem histórico-natural que apreende uma continuidade entre natureza e a cultura.

Com o naturalismo fraco é possível preservar a diferença transcendental entre o mundo e o intramundano, ao mesmo tempo assegurar um conteúdo cognitivo. Ele

> evita integrar ou subordinar a ‘perspectiva interna’ do mundo da vida ao ‘ponto de vista externo’ do mundo objetivo. Ao contrário, ele reúne, no nível metateórico, as duas perspectivas teóricas sempre mantidas separadas, na medida em que supõe a continuidade entre natureza e cultura (ibid., p. 37).

A evolução natural passa a ser vista pela contínua solução inteligente de problemas que permite um saber sempre melhorado.

3.4 Entendimento e consenso

Para Habermas, o *telos* da ação comunicativa é o entendimento mútuo. No entanto, em *Verdade e Justificação*, o autor procede à divisão da ação comunicativa em dois tipos, um no sentido fraco e outro no sentido forte. Diz ele:

> falaremos de ação comunicativa num sentido fraco sempre que a obtenção de entendimento se aplicar a fatos e razões relativos ao agente em termos de expressões de vontade unilaterais; e falaremos de ação comunicativa num sentido forte sempre que o entendimento se estender às razões normativas para a seleção dos próprios objetos" (HABERMAS, 2002e, p.205).

Trata-se da ação comunicativa fraca encaminhada para o entendimento (*Verständigung*) e da ação comunicativa forte encaminhada para o consenso (*Einverständnis)*. Enquanto o entendimento exige a aceitação de uma declaração pelas razões do declarante, o consenso reclama aceitação de uma pretensão de validade de forma intersubjetiva pelas mesmas razões. Enquanto o entendimento acontece pelo reconhecimento não refletido das pretensões de validade; o consenso acontece pelo desempenho discursivo das pretensões de validade.

Enquanto no consenso é necessário que os participantes da comunicação se entendam identicamente sobre uma expressão lingüística, no entendimento é permitido que os atos de fala sejam aceitáveis por razões relativas. No entendimento, os atos de fala são sempre incertos; no consenso tem-se a possibilidade de encontrar a validez sob a base do desempenho das pretensões de validade. Diz Habermas:

> há uma diferença entre a situação em que existe entre os envolvidos um acordo sobre um fato e aquela em que ambos simplesmente se entendem sobre a séria intenção de F. O acordo no sentido estrito só é alcançado se os envolvidos podem aceitar uma pretensão de validade pelas mesmas razões, enquanto que o entendimento mútuo acontece mesmo quando um vê que o outro, à luz de suas preferências, tem sob circunstâncias dadas boas razões para a intenção declarada, isto é, razões que são boas para ele, sem que o outro precise se apropriar delas à luz de suas próprias preferências (2004c, p. 113).

Na ação comunicativa fraca é suficiente que os indivíduos encontrem o entendimento que acontece quando um enunciado é aceito pelo outro á luz das preferências do declarante; quando o declarante consegue provar ao outro porque as suas razões são válidas para si. O outro, nesse caso, apenas aceita o enunciado porque percebe que o enunciado tem boas razões para não ser rejeitado. O falante pode conseguir assentimento se provar que a intenção é racional à luz de suas preferências. O ouvinte aceita as razões do declarante porque não tem razões para duvidar dele.

Na ação comunicativa forte é necessário que os indivíduos alcancem um consenso que acontece quando um enunciado é aceitos por todos os participantes pelas mesmas razões. Segundo o autor, consenso é necessário para o tratamento de promessas, declarações e ordens. Diz ele: “justificação discursiva da pretensão de validade é deixada em aberto até as razões independentes do agente tornarem a pretensão de validade contestada racionalmente aceitáveis em principio para todos os participantes” (HABERMAS, 2002e, p.199). Enquanto que no entendimento as razões são relativas ao comportamento do ator, no consenso, as razões são independentes do ator. Habermas chega a dizer que na ação comunicativa, as declarações só podem ser colocadas a prova pelas suas pretensões de verdade e veracidade. É possível criticar as três pretensões de validade apenas no discurso que é orientado ao consenso. Ou seja, a pretensão de retitude só pode ser colocada à prova no discurso. Diz Habermas: “as razões normativas não estão relacionadas com o agente devido ao comportamento propositado-racional desta ou daquela pessoa, tratando-se sim – como no caso das declarações – de razões

independentes do agente” (ibid., p. 203). Questões normativas não são dependentes das escolhas ou decisões dos sujeitos, mas do acordo entre essas decisões pelas mesmas razões. Só compreendemos o sentido de um ato de fala moral se conhecemos o contexto normativo ao qual se fala. Diz o autor:

> no caso dos atos de fala regulativos, o acordo num contexto normativo pressuposto serve de reservatório às razões partilhadas, ao passo que no caso dos atos de fala constatativos são as próprias razões que servem de veículo ao alcance de uma concordância racionalmente motivada (ibid., p. 205).

Segundo o autor, existem expressões que são unilaterais, nos quais um consenso seria absurdo, por exemplo: “partirei amanhã” ou “senta-te” (ibid.). Trata-se das pretensões de veracidade no qual o ouvinte pode ou não aceitar; não depende de concordância. Diz Habermas:

> não podemos falar em ‘concordância’ uma vez que as razões que apóiam a sinceridade das intenções do agente apenas poderão ser consideradas adequadas de acordo com padrões que lhe são aplicáveis e não ao seu interlocutor. Podemos designar tais razões - para as distinguirmos das razões aceitáveis em geral – como publicamente inteligíveis (ibid., p. 200).

Para as pretensões de veracidade, o autor apresenta um caráter não discursivo, ou seja, elas só são colocadas à prova na ação comunicativa voltada ao entendimento.

3.5 Três raízes da racionalidade do discurso

Diante das críticas que recebe de que a única racionalidade seria a comunicativa, Habermas desmembra a racionalidade em três raízes: racionalidade epistemológica, racionalidade teleológica e racionalidade comunicativa. Tais racionalidades se dão sempre através da linguagem e são fundamentais para justificarmos as nossas pretensões de validade. Segundo o autor "aquilo que sabemos, fazemos e dizemos apenas será racional se estivermos pelo menos implicitamente cientes do porquê de as nossas crenças serem verdadeiras, as nossas ações certas e as nossas expressões lingüísticas válidas" (ibid., p. 184).

A racionalidade epistemológica implica uma reflexão do sujeito em relação as suas crenças; a racionalidade teleológica implica uma reflexão do sujeito em relação a sua ação proposta; a racionalidade comunicativa implica uma reflexão do sujeito em relação as suas ações e as formas de vida coletivas pré-estabelecidas. Trata-se de racionalidades caracterizadas pela forma de utilização da linguagem e tipos de ações correspondentes. Tais racionalidades estão "interligadas entre si pela racionalidade discursiva que resulta da ação comunicativa" (ibid., p. 186).

Habermas trata a racionalidade como possibilidade de uma pessoa se expressar racionalmente e justificar as suas expressões de forma reflexiva. Uma pessoa é racional quando ela se demonstra capaz de uma atitude refletida acerca do que ela diz, crê e faz. E é no sentido reflexivo que a racionalidade discursiva se torna integradora. Diz Habermas: "racionalidade discursiva deve o seu lugar de destaque não ao seu papel fundador mas sim ao seu papel integrativo" (ibid., p. 185). As palavras do autor indicam que a diferenciação entre as racionalidades não inviabiliza a racionalidade do discurso, pois eles acontecem de forma integrada. Diz Habermas: "ao nível integrativo da reflexão e do discurso, as três componentes da racionalidade – conhecer, agir e falar – se juntam, ou seja, formam uma síndrome" (ibid., p. 188).

A racionalidade epistemológica possui uma estrutura proposicional. Ela refere-se às proposições que podem ser verdadeiras ou falsas. Por meio dela é

possível saber o porquê das proposições serem verdadeiras, e assim o que diferencia o conhecimento verdadeiro dos conhecimentos práticos ou intuitivos. Esse porquê é o que permite orientar as justificações discursivas das pretensões de verdade. Assim, uma crença será racional quando ela for aceita frente às razões do contexto determinado. No entanto, nem todas as crenças racionais serão necessariamente verdadeiras, algumas dessas poderão ser também falsas. Para Habermas, uma crença só não será racional quando for dogmática. Não seria possível a reflexão sobre os juízos verdadeiros se não pudéssemos apreender a ação e a utilização da linguagem. Diz Habermas:

> é a estrutura lingüística daquilo que se conhece e a confrontação desse conhecimento com uma realidade contra a qual uma expectativa justificada se pode desmoronar que, numa primeira instância, tornam possível lidar com o conhecimento de uma forma racional (ibid., 2002e, p. 190).

A racionalidade teleológica é dependente das ações intencionais. Ela é demonstrada por aquelas ações com finalidade de alcançar um objetivo já estabelecido. Uma ação é racional quando o agente consegue ou não realizar os seus objetivos por meios estabelecidos para isso. A racionalidade teleológica acontece quando o agente bem sucedido sabe o porquê de ele ter alcançado os seus objetivos, podendo explicar o seu sucesso. Tal é o que permite a reflexão das intenções e do sucesso da ação.

A racionalidade comunicativa não pode ser reduzida nem à racionalidade epistemológica, nem à racionalidade teleológica, pois é dependente da utilização comunicativa das expressões lingüísticas. Diz Habermas:

> esta racionalidade comunicativa expressa-se na força unificadora do discurso orientado para o entendimento, que assegura aos falantes participantes no ato de comunicação um mundo da vida intersubjetivamente partilhado, garantindo assim simultaneamente um horizonte no seio do qual todos possam se referir a um só mundo objetivo (ibid., p.192).

Tal racionalidade tem a função de dar expressão as intenções, supor a existência de um estado de coisas e estabelecer relações intersubjetivas. Ela acontece quando o falante busca se entender com alguém a respeito de algo; possui um sentido ilocucionário, que é o que permite ou não a aceitabilidade de um ato de fala. (ibid.). Habermas não chama de racionais apenas os atos de fala aceitos, mas aqueles em que as pretensões de validade possam, se necessário, se justificar. Diz ele:

> a racionalidade inerente a comunicação reside assim na ligação interna entre (a) as condições que tornam um ato de fala válido, (b) a pretensão apresentada pelo falante de que estas condições estão satisfeitas e (c) a credibilidade da garantia emitida pelo falante para o fato de poder, se necessário, justificar discursivamente a pretensão de validade" (ibid., p. 194).

Tal racionalidade pressupõe que falantes e ouvintes possam assumir a função da primeira e segunda pessoa na comunicação orientada ao entendimento ou ao consenso. O reconhecimento intersubjetivo da pretensão de validade retrata o sucesso do ato de fala (ibid.).

Com o desmembramento da racionalidade discursiva, Habermas procede a distinção entre ação comunicativa da linguagem e ação não comunicativa da linguagem. A racionalidade epistemológica e a racionalidade teleológica referem-se a uma utilização não comunicativa da linguagem. "Embora a linguagem, em todo caso, deva ser conquistada comunicativamente, as expressões lingüísticas podem em tais casos ser empregadas monologicamente, isto é, sem referenciação a uma segunda pessoa" (HABERMAS, 2004c, p.110). Tais racionalidades não são dependentes pragmáticos; não precisam da aceitabilidade do ouvinte, podendo, inclusive, ser avaliadas pela semântica. Não é objetivo do uso comunicativo da linguagem executar uma função primordial na utilização epistêmica ou na utilização relacionada a fins intencionais, pois a racionalidade comunicativa é dependente exclusivamente do reconhecimento intersubjetivo.

Na utilização epistemológica da linguagem, o falante apenas deve dar a

entender ao ouvinte que considera a sua declaração verdadeira. Da mesma forma, a utilização teleológica da linguagem não exige intersubjetividade, as ações são totalmente monológicas. Compreendemos uma frase assertiva se conhecemos a suas condições de verdade; e compreendemos uma frase intencional se conhecemos as condições em que ela se torna verdadeira. Diz Habermas: “proposições e intenções podem ser despidas do sentido ilocucionário dos atos de asserção e de anúncio sem perder seu sentido” (ibid., p. 112). A força ilocucionária aparece apenas no anúncio das intenções em uma situação comunicativa, ou seja, quando o falante quer que o ouvinte reconheça a seriedade de suas intenções.

Na utilização comunicativa da linguagem, o falante e o ouvinte devem buscar o sucesso ilocucionário. Para o sucesso ilocucionário de um ato de fala é necessário o reconhecimento intersubjetivo da pretensão de validade apresentada. Diferente do uso não comunicativo da linguagem, no uso comunicativo o falante não tem a pretensão de explicitar as intenções do que considera verdadeiro e que gostaria que o ouvinte soubesse disso, mas sim de comunicar a intenção de forma que o próprio ouvinte se convença de sua veracidade e de suas razões. Compreendemos uma declaração comunicativa, se conhecemos as suas condições em que é possível chegar a um entendimento.

O objetivo do último capítulo será mostrar como a racionalidade comunicativa, diferente de outros tipos de racionalidade, parece atender as necessidades de fundamentação das questões empíricas e morais da educação brasileira no contexto do pensamento pós-metafísico. A idéia é discutir esta racionalidade como possibilidade de solução de problemas da ação pela interação dos pesquisadores das diferentes perspectivas teóricas. A racionalidade comunicativa admite aquilo que nos parece essencial para uma educação bem sucedida na pluralidade interpretativa: o acordo na solução de problemas.

III- O DEBATE ENTRE RORTY E HABERMAS

Segundo o que diz Habermas, Rorty contribuiu para a sua aproximação com o pragmatismo. A leitura do livro *A Filosofia e o Espelho da Natureza* o levou a abandonar de vez toda a sua posição fundacionista do conhecimento, o que caracterizou o seu recuo a qualquer possibilidade de fundamentação absoluta e não contingente. A partir disso, Habermas desenvolveu a sua própria virada pragmática, apreendendo-se com este autor num enriquecido diálogo que se desenvolveu até a morte deste último. Seguindo os mesmo ideais de justiça, de tolerância e de solidariedade, os autores nos apresentam compreensões que nos permitem a tomada de posição acerca da racionalidade no contexto do pensamento pós-metafísico.

Rorty e Habermas possuem o mesmo objetivo de alcançar uma comunidade humana global em que a solidariedade seja fonte do diálogo e da tolerância. A diferença é que enquanto Habermas propõe uma solidariedade assegurada por princípios racionais, Rorty apresenta uma solidariedade em que vale as necessidades dos contextos. Apesar de não apreender os propósitos habermasianos de racionalidade, Rorty concorda com este autor acerca da necessidade de superar os mecanismos de luta e resistência por meios comunicativos. Da mesma forma, é que, apesar de discordar do contextualismo de Rorty, Habermas assegura o pragmatismo oferecido por este autor.

Ambos os autores verificaram em Hegel a marca da contingência, no

entanto, Rorty descartou a tendência kantiana defendida por Habermas, garantindo assim uma compreensão antifundacionista do conhecimento. Diferente de Habermas e próximo aos filósofos pós-estruturalistas, Rorty dispensa o recurso à racionalidade (mesmo no sentido fraco). Pode-se dizer que as discussões de Rorty oscilam entre as propostas de Habermas e dos pós-estruturalistas, ficando as discussões de Habermas entre a proposta de Rorty e a possibilidade da razão. Seja como for, Rorty e Habermas ofereceram compreensões que vem ao encontro das necessidades da ação atual: a orientação aos acordos e a possibilidade de tomada de posição frente à questão da razão na pluralidade interpretativa.

O contexto do pensamento pós-metafísico é formado de diferentes modos de lidar com as questões empíricas e morais fora da razão tradicional. Podemos dizer que eles se resumem em: subjetivismo, contextualismo e universalismo. Para entendermos esta diferenciação, vejamos, na figura abaixo, os propósitos de Foucault, de Rorty e de Habermas que, entre outros autores, demonstram esta diferenciação.

Figura 5 – Contexto do pensamento pós-metafísico

Foucault	Rorty	Habermas
⇕	⇕	⇕
Confronto e resistência	**acordos**	**acordos**
⇕	⇕	⇕
Subjetivismo	**Contextualismo**	**Universalismo**

1 O propósito dos acordos

Habermas e Rorty debatem sobre diferentes temas que vão desde a filosofia e a política até a cultura comum e cotidiana, desenvolvendo contrapontos e aproximações que nos permitem pensar alternativas para lidar com a pluralidade das vidas existentes que não se ajustam aos limites da razão unitária. Trata-se de uma discussão que coloca os acordos como alternativa para o saber diante da pluralidade da diferença. Se um pós-estruturalista como Foucault, por exemplo, propõe o confronto e a resistência como forma de permitir a liberdade, Rorty e Habermas apostam nas discussões cooperativas. Ao tomar a problemática da razão, os autores lutam por presentificar o conhecimento comunicativo, atitude que vai retratar a imagem polêmica das discussões transatlânticas sobre o contextualismo e o universalismo.

Ao observar a indisposição de impor o domínio do sujeito sobre o objeto, Habermas e Rorty pensam o conhecimento para além da via da consciência, isto é, a partir dos valores da liberdade, da ética e da estética. Com esses valores constituídos comunicativamente propõem dar conta da crítica ao conhecimento solitário (subjetivo) que representa o mundo (objetivo), preservando as relações particulares. A idéia é de que o acordo entre opiniões e justificativas poderia constituir uma nova guia na solução das patologias acarretadas pelas subjetividades, e assim, a possibilidade de ações mais solidárias; o que não significa excluir as individualidades, mas encontrar nessas a possibilidade de uma boa e justa convivência.

No entanto, enquanto Habermas defende acordos permitidos pela ação comunicativa para as questões de verdade e da moral, Rorty defende, para estas questões, acordos organizados por um pragmatismo contextualista. Enquanto Habermas assegura pela racionalidade o contextualismo apenas para as questões éticas e de concepções de bem, reservando para questões de verdade e de moralidade pretensões de universalidade, Rorty assegura todas as questões pelos interesses utilitários dos grupos particulares.

Habermas acredita poder desenvolver a razão, apreendendo o conhecimento como uma continuidade histórica; Rorty percebe o conhecimento a partir daquilo que se acredita nos grupos particulares, tendo a história como uma descontinuidade dependente das particularidades. As convergências entre esses autores refletem, além de seus meios sociais, a formação filosófica a que se derivam. Enquanto Habermas segue a trilha da filosofia continental, apostando no pragmatismo como possibilidade de reconstruir o projeto moderno; o segundo segue a linha analítica, percebendo no pragmatismo a possibilidade de viver fora das preocupações modernas. Trata-se de filósofos de linhas teóricas diferenciadas que discutem entre si e com o mundo a possibilidade pragmática de desenvolver uma sociedade mais democrática e solidária pela linguagem. São autores com um empenho discursivo voltado à melhoria política do mundo plural e ao desenvolvimento de ações humanitárias. Pela qualidade de suas reflexões, os questionamentos e divergências acerca de seus propósitos não retiram a pertinência de suas idéias.

2 Os propósitos de Rorty

Rorty é um filósofo de origem anglo-saxônica, que se radicou na crítica ao empirismo positivista da filosofia analítica e se voltou para a linguagem. Seu pensamento é caracterizado pelo modelo neopragmatista[9] que critica o protótipo metafísico de Platão e a epistemologia moderna de Descartes, Locke e Kant. A aposta do autor está no próprio cotidiano, pois ele não acredita na existência de nada, além disto. Sua crítica está voltada à pretensão de oferecer razões capazes de fundamentar as diferentes culturas e modos de vida.

---

[9] O neo-pragmatismo de Rorty, pensador pós-moderno norte-americano, tem como eixo a crítica anti-essencialista e a criação de uma utopia democrática voltada aos interesses das sociedades contextuais. Ao propor uma sociedade liberal, o autor busca redescobrir o sujeito pragmático nas culturas particulares. Entre outras obras, tal proposta pode ser encontrada em: ***Esperanza o Conocimiento***: una Introducción al Pragmatismo. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Econômica, 1997.

Nas primeiras produções de Rorty já é possível perceber o seu afastamento do método analítico originário e a sua aproximação com o neo-pragmatismo. Assumindo uma postura não-realista, o autor elabora uma proposta não-fundacionista voltada para edificação das práticas de vida. Para ele não existe uma verdade a ser descoberta, mas sim práticas mundanas que se realizam por formação e interpretação. Rorty produz a sua própria teoria, dizendo que é preciso deixar o velho para produzir o novo e, ainda, ter esperança de que o futuro seja melhor que o passado. Para o autor não existe nenhuma autoridade independente do mundo que possa guiar as nossas ações ou atitudes, pois o mundo é dependente das nossas relações no próprio mundo. Ele alerta para o perigo de confundir a idéia de mistério e de assombro colocada por Platão com o desejo pragmatista de tomar consciência de que existem muitas coisas que os seres humanos não podem controlar.

A crítica central de Rorty se realiza em torno da verdade por correspondência, que ele muito bem explicita na obra *A Filosofia e o Espelho da Natureza*. Nesta obra, Rorty diz que é preciso se libertar da idéia de que a mente é um grande espelho, no qual verificamos a representação da realidade, e se dedicar aos ideais da democracia, da solidariedade, da tolerância e da justiça. Todo conhecimento, para o autor, é fruto das relações lingüísticas do homem em sua ação no mundo, sendo as verdades descrições úteis para os propósitos humanos. O importante não é a verdade, mas sim a utilidade. Diz ele: “trata de substituir a imagem da linguagem como um véu interposto entre nós e os objetos pela linguagem como uma maneira de enganchar os objetos uns com os outros” (RORTY, 1997, p. 55). É preciso negar a idéia de separar o objeto do resto do universo, para apreendê-lo dentro de um conjunto de orações. Os nomes possuem sentido na relação com outros nomes, ou seja, não basta afirmar um nome estranho às pessoas, é preciso mostrar as suas relações, o contexto. “Não existe conhecimento do sujeito se não se sabe quais das orações que se referem são verdadeiras, assim, como não há conhecimento de um número se não se tem o conhecimento de suas relações com os outros números” (ibid., p. 58).

A idéia é tentar mudar a retórica que conserva a metafísica da tradição e

redescrever novas retóricas, sem que as primeiras sirvam de sustentação. Pela via deflacionária, o autor descarta a idéia de que a verdade possa ser explicada, tratando de ampliar cada vez mais as condições de justificação. Diz Rorty:

> se estou correto em pensar que a única função indispensável da palavra 'verdadeiro' (ou de qualquer outro termo normativo indefinível, como 'bom' ou 'certo') é nos acautelar, prevenir contra o perigo, apontando para situações imprevisíveis (audiências futuras, dilemas morais etc.), então não faz muito sentido perguntar se a justificação conduz ou não a verdade (2005c, p. 131).

Para o autor, pensar que existe uma verdade humana é trazer de volta a idéia de criar uma divindade e escapar do tempo. Apostar num projeto humano que adota um ponto de vista transcendente seria reinvocar a distinção entre aparência e realidade. O conhecimento deve ser tratado a partir da infinitude dos momentos, sem que nenhum momento tenha privilégio sobre o outro. Segundo ele, até seria possível participar de uma vida divina, mas como uma maneira a mais de satisfazer uma necessidade humana. O autor defende a idéia de que o ser humano é aquilo que ele faz a si mesmo e a linguagem é o que permite o acordo sobre as necessidades que devem ser prioritárias. Complementa ao dizer que o único ponto comum nos seres humanos é que "temos com os outros objetos um conjunto de relações que nenhum objeto tem com algo" (RORTY, 1997, p.68).

Rorty concorda com Dewey de que a função da filosofia é mediar entre as velhas e novas maneiras de falar. Segundo o autor, vivemos um momento de transição, resultante da substituição da idéia de nos vermos fora do tempo e da história pela tarefa de fazer um futuro melhor: uma sociedade utópica e democrática. Rorty percebe que o conhecimento não é a correspondência de sentenças e fatos, por isso não se preocupa com o mundo objetivo, mas com o respeito e a solidariedade entre os integrantes de uma comunidade lingüística que buscam se entender sobre algo.

2.1 A questão da moral

Rorty trabalha no sentido de substituir a moral tradicional, de sentido kantiano, pela moral alcançada nas condições práticas dos seres humanos. Diz ele: “temos que abandonar a idéia kantiana de que a lei moral começa pura, mas está sempre em perigo de ser contaminada por sentimentos irracionais que introduzem discriminações arbitrárias entre as pessoas” (RORTY, 2005a, p. 206). É preciso libertar a moral da verdade sobre a natureza humana para pensá-la a partir de nossas relações de justificação dentro dos contextos.

No texto *Ética sem obrigações universais*, Rorty se utiliza da crítica de Dewey a Kant para mostrar a distinção entre moralidade e prudência. Para Dewey a prudência acontece nas adaptações rotineiras e não controversas, e a moral nas anormalidades e nos conflitos. A prudência é “membro da mesma família de conceitos a que pertencem 'hábito' e 'costume'" (RORTY, 1997, p.79), e a moral é o que ajusta os comportamentos humanos quando as normalidades dos hábitos e costumes deixam de servir. Diante disso, Rorty diz que a moral e a prudência possuem diferenças apenas de grau, não se trata de uma diferença de tipo metafísico. Segundo ele, a moral não tem natureza universal, pois na perspectiva de Dewey, ela “é, simplesmente, um hábito novo e discutível” (ibid., p. 84).

Rorty aposta na redescrição da moral, não acreditando na distinção entre visão de racionalidade e a visão de sentimento. Segundo ele, tal distinção deixou de ter importância com Darwin (1809-1882). Diz que a partir de Darwin, “começamos a nos considerar como um animal flexível, versátil, automoldável, em vez de um animal racional ou cruel” (RORTY, 2005a, p.203). Ele não acredita numa ética *a priori*, mas no que é produzido pelas relações humanas que buscam se entender em seus grupos. Vale aquilo que acontece nas contingências históricas e nas produções humanas; o que estiver fora disso não tem importância. Nos tempos de hoje, não interessa mais saber o que é moral, mas apenas aquilo que é melhor para nós acreditar. A pergunta sobre “o que é” já não atende as nossas necessidades, pois “a maior parte do trabalho de alterar as intuições morais tem sido feita pela

manipulação de nossos sentimentos em vez de pelo aumento de nosso conhecimento” (ibid., p.206).

Rorty não tem a preocupação em mostrar uma moral transcultural, mas sim, de tornar a própria cultura a cultura da moral humana. É nesse sentido que ele, embora concordando com Habermas acerca das condições lingüísticas da moral, se contrapõe à idéia deste, preservada de Kant, de que a moral deva ser universal. Segundo ele, a universalidade, mesmo partido de condições lingüísticas, não atende à contingência das diferentes culturas. Assim, propõe que cada grupo justifique aquilo que considere melhor acreditar e que haja tolerância entre as culturas. Ou seja, não se trata de desenvolver uma moral que seja aplicável a todos, mas permitir que cada cultura alcance os valores que melhor a atendem, podendo estender esses valores para outras culturas. Eis o que o autor chama de progresso moral: “o desenvolvimento moral no indivíduo e do progresso moral na espécie humana como um todo tem a ver com advertir outros seres humanos de modo estender as variadas relações que os constituem” (RORTY, 1997, p.88).

Pensando no sentido tradicional, Rorty diz que não precisamos mais da moral, apenas de justificações mais etnocêntricas do que universais. Segundo ele: “temos que abandonar a tentativa de ampliar a sua identidade moral, e colocamos para funcionar um *modus vivendi* – algo que possa envolver ameaça, ou mesmo o uso da força” (RORTY, 2005b, p. 119). A moral guiada pela racionalidade iluminista é inútil, pois não oferece a garantia de um acerto pacífico de conflitos. É nesse sentido que o autor aponta novos modos de perceber a moralidade, uma moralidade não mais amarrada no absolutismo de um saber sobre natureza humana, mas que atenda, cada vez mais, as necessidades de tornar, por nós próprios, a relação humana mais tolerante. Trata-se de pensar em uma moral pela nossa capacidade inteligente de recriação de nós mesmos. A partir de Darwin, o autor diz que o progresso moral acontece pela nossa capacidade de fazer coisas melhores para dá conta da evolução. E nesse sentido é que Darwin deveria ser visto

> não como aquele que oferece mais uma teoria sobre o que realmente somos, mas como quem fornece razões que explicam por que não precisamos perguntar o que realmente somos. Dizer hoje que somos animais inteligentes não significa dizer algo filosófico e pessimista, mas político e esperançoso – a saber, se podemos trabalhar juntos, podemos nos transformar em algo tão inteligente quanto possível (RORTY, 2005a, p. 210).

É aqui que se dá a substituição da pergunta “o que é a moral” pela pergunta “o que é melhor para nós acreditar”? Na obra *Verdade e Progresso*, Rorty se utiliza da idéia de segurança e compreensão para falar da moral das pessoas que agem de maneira maldosa. Diz que a maldade não significa irracionalidade, como tradicionalmente se acreditou, mas uma atitude de uma pessoa em que “as circunstâncias de seu nascimento e educação não foram tão felizes quanto as nossas” (Ibid., p.216). O que o autor quer dizer é de o fato de uma pessoa agir de maneira maldosa, não significa que ela esteja sendo menos racional, mas que essa pessoa deve ter sido privada de algo importante na sua vida. Com essa compreensão, o autor ressalta que devemos nos utilizar da redescrição para pensar em valores, sempre melhorados, para os nossos contextos, de forma que eles possam se colocar como bons exemplos para os outros contextos, no sentido de alastrar, cada vez mais, aquilo que é melhor para todos.

3 Habermas e Rorty: aproximações e controvérsias

Embora com direcionamentos diferentes, Habermas e Rorty seguem o mesmo objetivo de discutir uma política democrática que torne o mundo mais justo e igualitário. Podemos dizer que suas discussões tornam mais claras as mudanças ocorridas no campo do conhecimento, oferecendo condições para pensar a sociedade interpretativa, em que o arremesso a melhores formas de vida parece estar nos acordos. Como um pós-moderno, Rorty diz que se trata de uma mudança

não só de paradigma, mas também do tipo de problematização, o que nos remete a pensar novas formas de organização.

Podemos dizer que a diferença entre os autores tem origem na apropriação do pragmatismo. Rorty se apropria do pragmatismo a partir de Dewey, que faz uma apropriação desabsolutizada de Hegel. Habermas se apropria do pragmatismo com objetivo kantiano de alcançar a universalidade. É no sentido de Hegel que o pragmatismo toma o rumo da história como desenvolvimento cultural, dos elementos da comunidade, dos costumes e da intersubjetividade, e no sentido de Kant que a pragmática caminha para além das particularidades. Rorty defende a contingência e suspende o princípio de racionalidade. Habermas defende a contingência e assegura a razão.

Apesar das divergências, podemos dizer que Rorty concorda com Habermas acerca da forma comunicativa de produzir o conhecimento. O seu objetivo é o mesmo de Habermas, ou seja, duvidar da objetividade representacionista em favor dos acordos intersubjetivos, porém estes acordos são alcançados a partir de uma visão de contexto.

3.1 Antes da publicação de *Verdade e Justificação*

3.1.1 A questão da verdade (validade)

Com as aproximações no que se refere à necessidade de compreender as condições do conhecimento lingüístico, Rorty e Habermas produzem contrapontos provocadores em torno do conceito de verdade. Ambos concordam com a superação da verdade por correspondência, e com a produção da validade pela linguagem, mas discordam no tratamento do que pode ser considerado verdadeiro. Enquanto Rorty percebe a verdade igualada à justificação nos contextos, Habermas solicita para a verdade uma pretensão de universalidade. Habermas não admite que o entendimento das questões empíricas e morais seja possível nos limites das

particularidades como deseja Rorty. Por isso, afirma que:

> devemos esticar o referente da idéia de que uma proposição é racionalmente aceitável “para nós”, para além dos limites e padrões de toda comunidade local. Devemos expandir o universo de “todos nós”, para além das fronteiras sociais e intelectuais de uma porção acidental de pessoas que, por acaso, reúnem-se sob nosso céu (HABERMAS, 2005b, p. 79).

O autor concorda com a compreensão de Rorty de que o contextualismo é uma conseqüência necessária da virada lingüística, no entanto, não acha que seja a solução. O autor diz que o contextualismo de Rorty “baseia-se na proposição de que o significado determina a validade, mas não ao contrário. Eu proporia, em vez disso, que a interação entre a revelação do mundo e os processos intramundanos de aprendizagem funcionassem de modo simétrico” (ibid., p. 83).

O propósito de Habermas não é só com a revelação interpretativa do mundo, mas com o discurso racional, em que vale a força do melhor argumento. Para ele, a verdade (validade) deve ter como guia “instituições racionais, de regras e formas de comunicação, que não sobrecarreguem moralmente os cidadãos, e sim, elevem em pequenas doses a virtude de se orientar pelo bem comum” (HABERMAS, 1993, p.94). A compreensão do autor é de que existe na linguagem um núcleo universal, no qual os participantes da interação conseguem chegar a um consenso válido para todos. Diz ele: “na medida em que os falantes se orientam por pretensões de validade incondicional e supõem uns aos outros plena responsabilidade, seu alvo está além de todos os contextos contingentes e meramente locais” (HABERMAS, 2004c, p.25).

Rorty diz que saber se o conhecimento é válido universalmente não acrescenta a prática humana. Para ele, o empenho nisto é perdido, visto que o mais importante é avistar se o conhecimento está servindo às práticas democráticas e à criação de um mundo melhor. Afirma que o conhecimento humano não transcende as práticas sociais e por isso os conceitos de verdade e incondicionalidade não

fazem nenhum sentido. Ele entende o seu método voltado às realizações dos contextos como uma alternativa não-violenta de melhorar o mundo, o que para Habermas significa desrespeito com as relações simétricas dos sujeitos lingüísticos.

Rorty trata a verdade como resultado de uma prática de descrição no sentido da evolução darwinista, ou seja, de uma verdade que se organiza pela naturalização nos contextos particulares. A proposta é uma redescrição modificada, não mais relacionada com a exatidão dos fatos, mas a adaptação bem-sucedida com o ambiente. A diferença de sua proposta em relação à do Habermas diz respeito a sua proposta de universalidade: “penso que podemos passar sem essa noção e ainda assim ter uma noção suficientemente rica de racionalidade. Podemos manter tudo o que foi bom no platonismo, mesmo depois de abandonarmos a noção de validade universal” (ibid., p.90). Entretanto, entendendo a racionalidade como “hábito de atingir nossos fins pela persuasão”, Rorty inteira que a sua proposta comparada com a proposta que Habermas defende na *Teoria da Ação Comunicativa* não é tão diferente. Diz isso porque enquanto ele defende a validade a partir de padrões de justificação, Habermas defende a validade por regras de comunicação, o que para ele parece semelhante. A diferença, nesse caso, seria a transcendência que Habermas percebe e ele não.

Para Rorty, apanhar a possibilidade de legitimar a validade por pressupostos lingüísticos transcendentes é considerá-la como algo a ser descoberto e encontrado no mundo de agora, e não produzido pelas práticas de argumentação que se modificam constantemente. Em vez de perguntar se existem verdades que nunca descobriremos, perguntaríamos sobre as maneiras de falar e de agir que ainda não exploramos. Rorty entende que é possível que um conhecimento de hoje só se torne justificável futuramente, e por isso, seria preciso isentar os acordos da preocupação com a validade universal. Para ele o que importa são as justificações contextualistas que produzimos no decorrer de nossa evolução, e não as verdades que poderíamos vir a descobrir.

Rorty não tem a preocupação de alcançar um mundo comum, mas sim criar novos mundos e novas validades. Aquilo que Habermas apresenta como inevitáveis, o autor chama de senso comum. Contrário a isso, propõe a edificação, que parece

significar uma constante saída do senso comum, sem que esse sirva de alicerce para o novo. A idéia é pensar em produzir, continuadamente, uma época melhor que a nossa. Segundo o autor, a validade que propõe Habermas não sustenta as necessidades das províncias locais, pois essas possuem problemas e interesses próprios. Numa visão anti-platonista, o autor nega qualquer versão que se submeta aos conceitos transcendentes, mesmo que essa transcendência esteja na linguagem. Segue uma linha neopragmatista para tentar superar o auto-entendimento elitista e defender os propósitos da redescrição naturalista. Segundo ele:

> Platão e o pensamento filosófico grego em geral consideravam nossa habilidade para conhecer e, mais especificamente, para conhecer uma realidade não-humana a potencialidade humana crucial. Os pragmatistas querem colocar a esperança social no lugar que o conhecimento tem tradicionalmente ocupado (ibid., p.88).

É no sentido de criar novos e alternativos conceitos, que ele desenvolve um programa deflacionista de renúncia aos pressupostos platônicos da verdade. Diz ele:

> se você aceita essas críticas a demanda platônica de incondicionalidade, então pode concordar comigo que, se tiver uma política democrática, bem como liberdade artística e literária, você não precisa pensar muito em verdade, conhecimento e *Wissenschaft* (ciência). Em vez de pensar no centro da vida humana como sendo adoração dos deuses, como era antes de Platão, ou como a busca da verdade, como foi por toda tradição platônica, você pode pensar no centro da vida humana como sendo a política democrática e a arte – cada uma apoiando a outra, e impossível sem a outra (ibid, p. 89).

Assim, enquanto Habermas se utiliza da racionalidade comunicativa, partilhada e reconhecida por todos, para criar uma comunidade universalista, Rorty

aposta na habilidade humana de tornar as crenças aceitáveis nos contextos. Esse último acredita que é preciso amarrar as crenças para que elas se tornem compreensíveis, pois são as crenças coerentes que oportunizam o respeito de nossos semelhantes. Para o autor, o sentido de crença está ligado a uma rede de crenças acordadas. As crenças devem ser justificadas aos olhos de nossos semelhantes, nas redes de crenças que, mesmo amplas, são coincidentes. Diz que é impossível ter certeza acerca das crenças verdadeiras. Podemos sim, ter certeza de que as crenças podem ser sustentadas. Assim, o que importa são as justificações, não as verdades, pois essas nos remetem a um mundo não satisfeito, ou seja, a um mundo além das condições do homem, enquanto criador e transformador. O importante não é a verdade, e sim as justificações que tornam os conceitos desejáveis. Diz ele:

> quando nos perguntam que tipo de educação temos em mente, frequentemente dizemos que é uma educação para pensar criticamente, para a habilidade de discutir os prós e contras de qualquer posição. Opomos a pensar criticamente à ideologia, e dizemos que somos contra uma educação ideológica, do tipo que os nazistas impuseram à juventude alemã. Mas com isso ficamos a mercê da sugestão depreciativa de Nietzsche, de que estamos simplesmente inculcando a nossa própria ideologia, a ideologia do que ele chamou de “socratismo”. A pendência, entre mim e Habermas, resume-se a uma discordância acerca do que dizer a Nietzsche nesse ponto (ibid., p. 149).

3.1.2 Sobre a situação ideal de comunicação

Diferente do que Habermas propõe na *Teoria da Ação Comunicativa*, Rorty não acredita que a validade seja alcançada porque as condições são ideais. Entende que tal idealização não compartilha com o processo de comunicação do qual estamos acostumados, sendo a idéia de chegar a uma justificação aceitável em qualquer audiência incoerente com as possibilidades de nossos sistemas de

entendimento. Diz que não existe uma comunidade que possua com um olho divino capaz de verificar posições que sirvam para todas as comunidades. Compreende tais idealizações como procedimentos de argumentação que se dissociam daquilo que é possível do homem realizar. O autor faz a objeção de que as interpretações humanas são infinitas, e nesse sentido, que o recurso ao ideal seria uma ilusão.

Rorty propõe outro tipo de idealização das condições justificatórias. Trata-se de uma idealização não no sentido de idéia reguladora, como para Habermas, mas sim como uma forma de ampliar as crenças contextualistas para outras tantas audiências, sem que a audiência mais abrangente se coloque fora do contexto. A compreensão é de que quanto mais abrangente a audiência, maior é o sucesso da justificação. Para Habermas tal idealização a que Rorty se remete não funciona, pois a não consideração da universalidade impede o acordo além dos contextos de justificação. Segundo ele, Rorty se torna ambíguo ao propor a validade a partir das justificações levantadas nos grupos, ao mesmo tempo em que almeja um acordo além dos limites do próprio contexto, não mediado por normas. Além de tal ambigüidade, Habermas acredita que ampliar as audiências minimiza as razões de refutação, o que significa atender, cada vez mais, aos interesses do próprio grupo. Habermas argumenta que se a idéia é que as justificações sejam boas para os grupos, não há razões para alastrá-las.

Já para Rorty, o que importa são as relações causais que encadeiam expressões diante de seus ambientes de interpretação. É nesse sentido que ele defende que é preciso abandonar os ideais de universalidade e seguir a compreensão da solidariedade, somente no qual é possível a felicidade. O autor não acredita que idéias reguladoras possam fazer mais pela prática do que as justificações dos contextos. A sua meta é permitir que as pessoas possam defender suas opiniões diante diferentes comunidades, ou ainda, permitir que as diferentes posições sejam justificadas.

Para ele, a suposição de que a discussão deve convencer o todo, não pode significar o dever para com uma propriedade superior. Cada argumento tem as suas razões, e está encaminhado para determinadas pessoas, essas caracterizadas segundo suas condições espaciais, temporais e sociais. Para o autor, somente é

possível a linguagem ideal quando a audiência também for ideal, o que significa que a audiência deve estar estagnada de seu processo dialético. Como não crê nessa possibilidade, o autor, em vez de audiência ideal, procura apreender sempre mais quantidade de audiências, contribuindo de forma concreta com as necessidades humanas. Segundo ele, a insistência de Habermas em relação ao ideal de validade universal se coloca como uma concessão infeliz ao Platonismo (RORTY, 2005c).

3.1.3 Contextualismo *versus* universalismo

A mais intensa controvérsia entre Habermas e Rorty acontece na discussão sobre o contextualismo e o universalismo. Rorty considera incorreta a alegação universal de validade que Habermas defende. Diz que o universalismo de Habermas, mesmo fraco, exige incluir todos os usuários da linguagem, o que não é possível pelo meio do consenso, por mais idealizadas que sejam as condições de comunicação. O autor concorda que o progresso da comunicação entre diferentes culturas possa criar uma universalidade, mas considera duvidosa a universalidade previamente determinada. Ele não está preocupado com as referências explicativas, verdades ou justificações morais universais, mas sim, com um acordo público amplo, que atenda, cada vez mais, a diversidade. A idéia do autor é alcançar a validade que resulta das asserções justificadas como úteis nos contextos. O autor não concorda que a verdade ou a moral deva ser defensável em todas as audiências possíveis, pois se assim fosse, suas crenças em outros contextos seriam sempre injustificadas.

Para Habermas, a diversidade não afasta o processo de universalização. A universalização é a condição necessária para que o diálogo sobre o mesmo mundo possa acontecer. Habermas compreende que é necessário atender a diversidade das culturas existentes ampliando os critérios dos acordos acerca da verdade e da moral para além dos contextos. Aquilo que é justificado segundo os critérios contextualistas não pode se colocar como um enunciado válido, visto que as justificações de um contexto são distintas de outros contextos. A compreensão é de que a comunicação lingüística e as ações orientadas a fins se encontram na mesma

conjetura de mundo nos quais os homens se entendem e se transformam. Apenas as questões éticas devem se constituir nos contextos, para a verdade e para a moral é preciso pensar em universalismo.

Já para Rorty, o acordo, como resultante do entendimento lingüístico dos indivíduos dentro dos contextos particulares, explicita a impossibilidade de alcançar uma validade que sustente a crítica das diferentes formas de prática social. Assim, enquanto Habermas percebe na linguagem a alternativa para reencontrar a universalidade da razão esclarecedora, Rorty utiliza a linguagem para justificar a sua anulação, verificando a perspectiva de Habermas como uma recaída no fundamentalismo. Mesmo percebendo na proposta uma grande dose de idealização, Habermas diz que:

> é inevitável e freqüentemente contrafática a suposição de que todos os participantes do diálogo empreguem as mesmas expressões lingüísticas com significados idênticos (...) o que um falante afirma como sendo válido aqui e agora, num dado contexto, transcende de acordo com a sua pretensão, todos os Standards de validade locais, dependentes de um contexto (2002d, p. 56).

O que não significa apagar as diferenças das perspectivas dos participantes do diálogo, mas tornar reconhecíveis os fatores básicos para conviver na diferença. Habermas entende que a afirmação do contextualismo hoje é a mesma do ceticismo na filosofia da mente. A condicionalidade de um conjunto de crenças de uma comunidade lingüística é colocada ao lado da certeza absoluta do sujeito que duvida do mundo. Assim, enquanto o ceticismo questionava a existência da realidade, o contextualismo questiona a universalidade da comunicação.

Na linha de Kant, Habermas acredita que a universalidade é necessária a uma vida solidária. Já Rorty diz que é, justamente, a universalidade que conduz os problemas práticos da convivência humana. A sua compreensão é de que a partir do momento em que há concordância, não é mais necessário a universalidade, o que interessa é ampliação, cada vez maior, das audiências competentes. Assim,

enquanto Rorty prefere deixar o mundo se organizar na própria contingência, nas crenças das sociedades particulares, Habermas defende o universalismo, acreditando num transcendental que emerge do próprio processo comunicativo. Segundo Rorty, a proposta de ir além do contingente sustentaria um valor de obrigação fora das necessidades gerais da humanidade. Contrário a Habermas, que percebe o sim e o não dos participantes de uma comunicação determinados pela força do melhor argumento, Rorty acredita que o melhor argumento é aquele que convencem a todos no contexto. Rorty entende que Habermas defende proposições imunes a refutações, estabelecendo uma propriedade superior na argumentação. Habermas tenta encontrar pela força de bons argumentos uma validade que dê conta das necessidades da ação cotidiana. Rorty procura dar conta desta necessidade pela relevância das justificações contextualista. Para Rorty, a validade universal não é importante, mas sim o entendimento mutuamente vantajoso, guiado pela coordenação estratégica do comportamento. O autor radicaliza os propósitos transcendentes de Habermas, afirmando-os como barreiras que impedem a dúvida. Ele diz que Habermas, ao defender uma verdade e uma moral universal, abandona os interesses contextualistas.

Embora percebendo a sua proposta não-fundacionista como continuidade do pensamento habermasiano de superar a racionalidade absoluta, Rorty diz que Habermas reincide o fundacionismo inútil da modernidade e traz de volta as metanarrativas. Conforme suas palavras, “a tentação de procurar critérios constitui uma classe dentro da tentação mais geral de pensar que o mundo ou o eu do homem possuem uma natureza intrínseca, uma essência” (1994b, p.27). Segundo ele, é preciso substituir a idéia de validade universal em prol da contingência, do heterogêneo e desenvolver uma cultura voltada a alternativas e programas concretos, não interessando se os vocabulários finais são diferentes ou fantasiosos. Habermas se defende dessa crítica alegando que Rorty não teria compreendido seus propósitos, que são justamente desenvolver uma validade sujeita a transformação e a identificação dos contextos.

A compreensão de Habermas é de que possuímos uma necessidade prática de nos guiarmos por uma validade que se encontra além dos nossos contextos

interpretativos, o que não significa uma incondicionalidade absoluta como acusa Rorty. Segundo ele, sempre que argumentamos, seguimos uma intuição objetiva que, na transcendência, orienta as nossas justificações permitindo a validação pelo consenso. A alerta de Habermas é para uma racionalidade que permita afirmar a validade além dos contextos interpretativos, pois acredita que a redução aos contextos levaria ao irracionalismo. A sua compreensão é de que com o contextualismo o mundo solidário cairia em desuso.

Já Rorty insiste que não existe nada além da justificação dos contextos; a validade voltada à universalidade é desprezível. A única importância de diferenciar os conceitos de verdade e de justificação é lembrar que a justificação serve para um contexto e não para o outro. A alegação do autor é de que perceber algo além das nossas fronteiras contextualistas é admitir que tenham obrigação para com algo, assim como no dever kantiano. Em vez de se guiar por algo que exija obediência, ele propõe ampliar a imaginação de forma que a linguagem seja sempre contingente.

3.1.4 A questão moral

Tanto Habermas quanto Rorty trabalham no sentido de afastar a injustiça do mundo, substituindo a violência pelo diálogo e a exclusão pela tolerância. Como vimos, o grande objetivo desses autores é fazer acontecer a democracia, a justiça, a tolerância e a solidariedade. A diferença é que cada um busca alcançar tal objetivo de maneira diferente. Habermas segue a linha da moralidade de Kant, razão pela qual preserva as condições transcendentais às práticas discursivas. A validade moral, para esse autor, é independente dos contextos; está, estritamente, ligada a pragmática da comunicação. Diz ele:

> enquanto os comunitaristas se apropriam do legado hegeliano em termos de uma ética do bem aristotélica, abandonando ao mesmo tempo o universalismo da lei racional, a ética do discurso serve-se da teoria hegeliana do reconhecimento com o objetivo de interpretar intersubjetivamente o imperativo categórico (HABERMAS, 1999, p. 101).

Rorty diz que pretende alcançar uma vida justa não por uma universalidade embutida nos discursos, mas por aquilo que se crê como importante dentro dos contextos. Diz ele; “não vejo propósito em dizer que é mais racional preferir seus vizinhos à sua família em um holocausto nuclear” (RORTY, 2005b, p. 119). Para ele não é possível uma regra transcendente que seja boa a todos; o que podemos ter é apenas uma confiança que pode se ramificar. Rorty desacredita na existência de uma universalidade moral que possa ser alcançada por boas razões, pois isso seria como existir “recursos suficientes para permitir a concordância sobre como coexistir sem violência” (RORTY, 2005b, p. 119). Já Habermas diz que o universalismo é a força para não cair no irracionalismo; o que para Rorty não tem sentido, pois considera o “irracionalismo” apenas um conceito que não compartilha com o nosso modo de pensar. Para Rorty, a idéia de racionalidade que Habermas herda de Kant, no qual é necessário se render a

> força do melhor argumento não garante uma vida pacífica e organizada, pois os contextos possuem crenças próprias. Segundo ele: usar a palavra ‘racional’ para reconhecer a solução escolhida por alguém para tais dilemas ou usar a expressão ‘render-se à força do melhor argumento’ para caracterizar o modo de fazer as pazes com a sua consciência é fazer a si mesmo elogios vazios (RORTY, 2005b, p. 119).

Trata-se assim, de abandonar a noção de obrigações morais universais em favor da produção de uma comunidade de confiança que possa servir de exemplo

para as outras comunidades. Já para Habermas: “as normas válidas devem a sua universalidade abstrata ao fato de só passarem na tese da universalização sob uma forma descontextualizada” (1999, p. 113). Para ele, as crenças dos contextos são importantes, mas é necessário transcendê-las.

Habermas alerta para o esclarecimento do universalismo proposto. Não se trata de um universalismo insensível ao contexto, mas um universalismo que tem com o princípio a inclusão de forma igualmente respeitosa a todos os contextos. A compreensão do autor é de que: “apenas na libertação radical das histórias individuais de vidas e de formas de vida particulares é que se comprova o universalismo do igual respeito por todos e da solidariedade para com tudo que comporta a marca da humanidade” (HABERMAS, 1999, p. 115). O autor explicita que o universalismo não exclui o outro, pelo contrário, procura atender todas as formas de vida. O objetivo é apenas permitir que se saia da perspectiva da primeira pessoa em favor do nós; que se transcenda os limites das vontades individuais por meio da argumentação pública.

A universalidade de Habermas se refere às questões morais que permitem o diálogo no mundo, que por dependerem da aceitação pública, estão sempre sujeita a transformação. Para as questões éticas e as concepções de bem, Habermas assegura, assim como Rorty, o contextualismo, com a diferença de que este é baseado em razões mais universalistas. Para estas questões, Habermas diz que é necessário preservar as particularidades, caso contrário, as diferenças étnicas ou culturais desapareceriam. Como vimos, no capítulo anterior, Habermas diz que as críticas de Rorty à *Teoria da ação comunicativa, somadas a outras* (Wellmer e Lafont) influenciaram para que ele realizasse mudanças em seu pensamento (*Verdade e Justificação).*

3.2 Depois da publicação de *Verdade e Justificação*

3.2.1 O realismo independente da linguagem

Habermas partilha, com Rorty, a idéia de que as justificações devem estar de acordo com a aceitabilidade pública, no entanto, alerta que essas justificações sejam adequadas ao mundo objetivo e independente. A verdade de um enunciado depende, além da assertibilidade discursiva, da adequação à realidade interpretada. Isso não significa que o enunciado deva ser compreendido como uma correspondência à realidade, pois isso escapa de nossa inspeção lingüística, mas que ele deve estar, desde sempre, relacionado a um referente reconhecido. Rorty rejeita essa objetividade, visto que ela aumenta a impossibilidade do contextualismo forte se desenvolver. Para ele, a justificação alicerçada no realismo como quer Habermas impede a produção de um mundo que atende aos contextos. Diz que: “o professor Habermas pensa principalmente na necessidade de consenso nesse mundo agora, enquanto eu tenho uma obsessão pela possibilidade de revelação de mundos novos” (RORTY, 2005c, p.96). O que não significa tolerar todo e qualquer tipo de argumentação, pois para ele a sociedade democrática deve exigir credenciais que permitem que o cidadão seja participante da conversação, ou seja, deve ser isento de preconceitos ou fundamentalismos. A conversação deve ter como requisito convencer o preconceituoso de pensar diferente e apreender os argumentos justificados de forma democrática nos contextos.

A contestação de Rorty é de que não podemos estabelecer uma resistência realista, visto que os nossos enunciados são transformáveis historicamente e os padrões de racionalidade, continuadamente, reformados pelas críticas. Já Habermas diz que para defender algo que é para todos, as condições de justificação devem ser percebidas por aquilo que resiste historicamente nas práticas formais alastradas em todas as culturas. Diz Habermas: “a verdade que alegamos para uma proposição aqui e agora, no nosso contexto e na nossa linguagem, deve transcender qualquer contexto dado de justificação” (2004a, p.59). Assim, enquanto para Rorty o conhecimento se expressa nas redescrições de conceitos que elaboramos lingüisticamente dentro dos contextos, grupos ou comunidades, Habermas defende,

em *Verdade e Justificação,* um saber comunicativo associado à existência de um mundo que, idêntico a todos os observadores, independe de nossas descrições particulares. Neste momento, Habermas passa a dizer que a verdade é fruto da justificação bem sucedida junto ao mundo objetivo.

Habermas apanha o mundo objetivo no sentido de distinguir a verdade da assertibilidade racional. Diz ele: “de um lado, faço valer um ponto de vista pragmático, contra um deflacionismo que se apóia no conceito semântico de verdade; de outro, critico desse ponto de vista uma espécie de epistemização do conceito de verdade, que eu mesmo defendi no passado” (2004c, p.228-229). Contra o deflacionismo, o autor questiona Rorty sobre como é possível a verdade de um enunciado ficar limitada no seu contexto de justificação, ou ainda, como a impossibilidade de transcender os horizontes de justificação pode coincidir com a intuição de que a verdade está em harmonia com a realidade? Habermas está certo de que a justificação isolada nos contextos não condiz com a verdade; para ele, o contextualismo só é uma parte importante da verdade quando se descerra ao diálogo com outros contextos.

Para Rorty, a referência que Habermas faz ao mundo objetivo, esse percebido como mundo intersubjetivamente partilhado, idêntico e independente é uma ilusão. Insiste em dizer que o que precisamos é abandonar a idéia de verdade em favor da solidariedade, reeducar a vontade de objetividade, desenvolvendo o desejo pela felicidade, por aquilo que é bom acreditar. Sua compreensão é de que a verdade é dispensável, sendo o conhecimento fruto da redescrição, de novos vocabulários. A única diferenciação que ele supõe entre verdade e justificação pode ser vista no uso acautelatório em relação àqueles argumentos que dizemos justificados, mas que não são verdadeiros. Ou seja, as justificações que todos sabem que não são verdadeiras, mas que são aceitas porque possuem razões para tal. Ou ainda, em relação à diferenciação entre as justificações de audiências antiga e as justificações das novas audiências. Nesse sentido, diz ser necessário sinalizar os riscos do conceito de verdade, percebendo que aquilo que é justificável hoje e em determinada audiência, talvez não seja possível em audiências futuras.

Para Rorty, Habermas deveria abandonar a idéia de que uma verdade

alcançada por uma base realista possa servir para todos os contextos existentes, pois a justificação acordada nos contextos é suficiente; não existem razões para fazer alegações além deles. Segundo ele, a compreensão de Habermas de que existe uma verdade que é resistente é vista pela mesma tentativa de Platão de alcançar o mundo perfeito e virtuoso, tendo a verdade o mesmo poder do bem metafísico. A afirmação do autor é de que por mais que se suponha que a discussão deva ser convincente a todos, não se pode fazer alegações a uma propriedade que é superior aos argumentos. Pois isso significa nivelar as diferenças em favor de uma comunicação assimétrica, em que uns devem assimilar os padrões dos outros.

Com base em Kant, Habermas acredita que um caráter de incondicionalidade é necessário para que o conhecimento se torne legítimo, o que para Rorty é inútil e dispensável. Esse último percebe o resultado da incondicionalidade como intimidação das linguagens e a minimização do poder da ação. Segundo ele, nos sentiríamos mais à vontade e confiantes se abandonassem a idéia de que o homem deve se relacionar com algo como a verdade e começassem a pensar o homem a partir de suas relações com o meio. O autor parte da idéia de que se cuidássemos da liberdade e da democracia, a verdade cuidaria de si mesma. Habermas responde dizendo que não há como não ser realista na comunicação, pois, sempre, se está em contato com o mundo. A resistência realista é o que permite a problematizarão das compreensões ingênuas com o mundo. Habermas diz que falta a Rorty

> um equivalente apropriado de uma orientação para a verdade que transcende o contexto de justificação dado a cada vez. Mas, se a distinção entre ‘verdadeiro’ e ‘justificado’ se reduz ao fato de o proponente estar pronto a defender ‘p’ mesmo perante outro público, falta o ponto de referência para semelhante antecipação (HABERMAS, 2004c, p.262).

Para Habermas o pressuposto de um mundo objetivo é necessário para que se possa falar do mesmo mundo. Diz que sem referência objetiva não é possível fazer a diferenciação entre o aprendizado e a catequização, pois o sentido crítico do

mundo prático fica represado. Já para Rorty, a compreensão realista de adequar as argumentações lingüísticas não acrescenta em nada em nossas práticas. Diz que até admite a alegação de Habermas de que o contextualismo é tanto quanto sem sentido que a unidade do conhecimento, não entanto, não perdoa a idéia de que a pragmática da comunicação realizaria o projeto que os metafísicos pretenderam realizar pela autoconsciência. O autor propõe uma redescrição realizada a partir da utilidade momentânea, sugerindo que “a distinção entre aparência e realidade seja abandonada em favor da distinção entre modos de falar mais e menos útil” (RORTY, 2005a, p.7). A idéia não é fazer a diferenciação entre real e não real, mas sim a diferenciação daquilo que é justificado aqui e agora e daquilo que poderia ser justificado posteriormente.

No entanto, no percurso do diálogo com Habermas, Rorty procura, cada vez mais, requisitos para evitar a confusão entre justificação e verdade. O autor percebe que é preciso ter preparação para se justificar além da aceitabilidade própria; os argumentos devem ser aceitos por uma comunidade de especialista ou um público razoável. Apesar de defender uma comunidade de comunicação que oferece oportunidades iguais a todos os seus concernidos, ele diz que é necessário excluir tudo o que for repressivo e discriminador.

Enfim, embora com apreensões diferenciadas, Habermas e Rorty buscam realizar o mesmo objetivo, ou seja, apreender o que há de razoável na tradição continental, e tentar resolver, pela via pragmática, o que percebem como problemas. Mesmo que aquilo que é razoável para Habermas não seja razoável para Rorty, e vice-versa, podemos dizer que ambos realizam tal tarefa com o intento comum de efetuar a conduta política por um mundo mais justo e solidário. Rorty diz que na prática não existe diferença entre o projeto dele e o projeto de Habermas, visto que desejam realizar as mesmas utopias. No entanto, Habermas insiste que a sua proposta não se deixa amparar por um contextualismo forte, pois, diferente de Rorty, assegura uma perspectiva racionalista que permite que as justificações ultrapassem os contextos. O diálogo que se realizou até o falecimento de Rorty em 2006, influenciou mutuamente as suas teorias. Habermas se tornou mais pragmático e Rorty mais preocupado em não recair no relativismo. Podemos dizer que a

discussão de tais autores permitiu uma maior compreensão acerca da verdade e da moral no contexto das necessidades atuais. É lamentável que a discussão tenha sido interrompida.

Considerados dois dos mais importantes intelectuais do nosso tempo, Rorty e Habermas se colocam como fundamentais interlocutores para a discussão sobre a educação. A discussão sobre o contextualismo *versus* universalismo, ou ainda, realismo e não realismo admite pensar além do perspectivismo, contribuindo para a tomada de posição acerca da fundamentação racional da educação.

IV - RACIONALIDADE COMUNICATIVA E A FUNDAMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Em tempos pós-metafísicos, não é uma tarefa fácil discutir, diante da diversidade de abordagens teóricas, a educação como uma área fundamentada. No Brasil, discussões sobre o assunto emergem, formal ou informalmente, nas pesquisas educacionais, ganhando receptividade nos meios acadêmicos. A discussão sobre a fundamentação da educação diante da pluralidade teórica decorrente do contexto do pensamento pós-metafísico, de uma forma ou de outra, tem estado presente, o que justifica as inúmeras publicações referentes ao assunto. Pergunta Charlot em um artigo apresentado na conferência de abertura da 28º Reunião Anual da ANPED: “existe uma área de saber chamada educação (ou ciências da educação, o nome pouco importa, o importante é que ela seja uma área do saber), ou será que a educação é uma área de práticas e de políticas sobre as quais diferentes ciências humanas e sociais produzem conhecimento? (2006, p. 7).

A exposição dessa questão, pelo autor francês na cerimônia de abertura do mais significativo evento que discute a pesquisa educacional no Brasil, explicita um problema que envolve, direta ou indiretamente, todos os pesquisadores da área. Trata-se de um desafiador debate educacional, porém sem avaliação teórica suficiente que permita tomada de posições. O presente trabalho busca contribuir, apresentando a teoria discursiva de Habermas como possibilidade alternativa às

discussões. A nossa tese é de que o desenvolvimento da racionalidade comunicativa no processo de pesquisa educacional poderia permitir a fundamentação da educação de nossos tempos, pelo vínculo racionalmente motivado das diferentes vozes interpretativas. No lugar de uma investigação isolada, entraria em voga uma investigação intersubjetiva em que a perspectiva do outro seria sempre crucial para a validação de verdades e valores pretendidos no tratamento de problemas. Teríamos a fundamentação pela certificação consensuada das justificações argumentadas.

1 A integração das perspectivas teóricas

Como mostra essa discussão, o momento pós-metafísico na educação foi resultado das críticas de inúmeros autores, entre esses, Nietzsche e Foucault, que tiveram importante participação na superação da concepção iluminista de razão e na valorização da pluralidade das interpretações. As críticas desses autores, somados a outros, ofereceram à pesquisa educacional a possibilidade de apreender a diversidade teórica e de desenvolver ações voltadas às diferentes ramificações humanas. Trata-se de críticas que, no nosso ponto de vista, foram positivas pela valorização da pluralidade, mas negativas na forma como tal valorização foi estabelecida. Inspirado em Nietzsche, Foucault ofereceu à educação a crítica alicerçada na possibilidade de luta e do confronto. Segundo Habermas, esta compreensão impediu que Foucault saísse do paradigma do sujeito. Diz Habermas:

> em seu conceito fundamental de poder, Foucault força a fusão da noção idealista de síntese transcendental com os pressupostos de uma ontologia empírica. Por esse motivo, essa abordagem já não pode proporcionar uma via para sair da filosofia do sujeito, uma vez que o conceito de poder, que deve oferecer o denominador comum para os componentes de significação contrários, é tirado do repertório da própria filosofia da consciência (2002c, p.384).

O autor compreende que Foucault não conseguiu realizar a crítica à subjetividade, pois a linguagem nas relações de poder ficou amarrada no próprio sujeito. Talvez seja essa a influência negativa do autor à educação. Na tentativa crítica de salvar a diferença, acabou desencadeando uma pluralidade descontrolada e sem limites de ação. A indicação é de que tal compreensão, somada a outras, tenha contribuído para a dissociação do saber e a resistência a qualquer forma de fundamentação mais universalizada.

Podemos dizer que a compreensão perspectivista de Nietzsche e o entendimento de liberdade de Foucault contribuíram com a educação a partir de seus propósitos críticos à verdade absoluta, no entanto, com a radicalização da compreensão da diferença, dissociaram a possibilidade do entendimento coletivo. Eis o problema das propostas - a orientação pela lógica da luta e da resistência em favor das práticas históricas particularizadas. Com isso, podemos dizer que embora o movimento da crítica à razão iluminista tenha desmistificado a pesquisa educacional, mostrando que não há uma determinação absoluta para a educação, ela trouxe conseqüências restritivas para esta área. As diversas interpretações de teorias pedagógicas se fecharam em perspectivas, dificultando a solução dos problemas de pesquisas.

É nesse sentido, que procuramos mostrar neste trabalho a relevância do propósito habermasiano de reconstrução da razão. Mesmo discordando da idéia do auto-conhecimento que emancipa, o autor se apropria da idéia hegeliana e apreende na história a necessidade de desenvolver a razão pela comunicação. Trata-se de uma razão permitida dentro das condições oportunizadas pelo contexto do pensamento pós-metafísico, que oferece às diferentes perspectivas teóricas da educação a possibilidade associativa nas investigações. Por esta compreensão, a fundamentação da educação seria medida pelos próprios pesquisadores que alcançasse um entendimento ou consenso sobre uma pretensão de validade.

Em de vez cada pesquisador oferecer, a partir da sua perspectiva, uma solução isolada para os problemas da educação, permitindo a disseminação de várias validades desacopladas umas das outras, a racionalidade comunicativa permitiria fundamentar a educação pelo procedimento discursivo encaminhado ao

entendimento ou ao consenso. A solução dos problemas não ficaria presa nas decisões dos pesquisadores perspectivistas, pois seria dependente do reconhecimento coletivo. À moda kantiana, tal racionalidade comunicativa se efetivaria como um ponto de sustentação para a pesquisa educacional diante da multiplicidade das suas vozes.

A racionalidade comunicativa garantiria uma estabilidade que poderia ser, constantemente, alterada. Abrir-se-ia mão de um perspectivismo desmedido em favor de acordos racionais sempre melhorados pela possibilidade de revisão. Os pesquisadores das diferentes perspectivas se uniriam numa grande comunidade de investigação, assegurando critérios racionais para lidar com as questões da ação problematizada. A idéia não é alcançar uma verdade substantiva para a educação, mas sim oferecê-la a possibilidade de uma fundamentação por uma racionalidade que é sempre procedimental capaz de validar e invalidar acordos acerca de verdades e valores pretendidos. Tal é a exigência do momento pós-metafísico: permitir a fundamentação nas reivindicações teóricas do heterogêneo. Implicando a inteiração das perspectivas teóricas, a racionalidade comunicativa apreenderia às diferentes formas de vida uma validade discursiva generalizável, no qual a única força presente seria a do melhor argumento. No campo da moral, isso significaria a formação discursiva de uma vontade comum no que se refere às disposições e necessidades da educação.

A idéia é oferecer à educação pós-metafísica a possibilidade de ela se fundamentar por uma racionalidade mais universalizada. Compreender que não se pode mais ter um controle sobre o destino da educação não significa negar a possibilidade de racionalizá-la por uma comunicação encaminhada ao entendimento ou ao consenso. Estamos certos de que o perspectivismo não é suficiente para atender a necessidade pública, sendo pertinente uma racionalidade que confira às investigações acordos sempre generalizável. A compreensão é de que, diante às exigências da multiplicidade de tipos teóricos, a investigação deve ter como propósito a certificação discursiva das pretensões de validade que devem ser cumpridas pelos pesquisadores. Podemos dizer que a argumentação racionalmente motivada se coloca como uma importante forma de lidar com a educação nos

nossos tempos; ela se apresenta como um procedimento associativo que admite uma fundamentação universalizada, sem chances de retomada absolutista.

Como já havíamos afirmado, não é pretensão alcançar uma verdade incondicional para a educação, pois para isso seria necessário imergir na discussão sobre a epistemologia em seu sentido tradicional. O nosso propósito trata da possibilidade do diálogo entre as diferentes perspectivas teóricas na solução de problemas, sendo a racionalidade comunicativa o ponto de apoio necessário à conversação bem sucedida. A racionalidade comunicativa permitiria a recuperação da fundamentação da educação pelo melhoramento argumentativo dos saberes da área. Da mesma forma que ela orientasse, ela explicitaria, constantemente, o reducionismo de propostas niveladoras, pois atenderia às críticas externas. Ela não admitiria o domínio de uma teoria sobre a outra, mas a intersubjetividade capaz de dizer sim ou não às afirmações, às normas e às intuições das múltiplas vozes.

Em meio de um estabelecido distanciamento entre as teorias da educação, caracterizada pela incompatibilidade entre as especialidades e linhas teórico-metodológicas no desenvolvimento das pesquisas, a racionalidade comunicativa se colocaria como um pressuposto ajustado a um trabalho pragmático integrado que atenderia às necessidades educacionais na solução dos problemas referente ao mundo que é de todos. Trata-se de uma possibilidade de reconhecer a unidade na pluralidade das interpretações educacionais fora das discussões da epistemologia tradicional.

2 A racionalização comunicativa da pesquisa educacional

Na obra *Ciências da Educação*, Mazzotti e Oliveira explicitam os problemas resultantes da incomunicação entre as disciplinas da educação e a proposta de uma ciência interdisciplinar. Dizem eles:

> os conhecimentos apresentados pelas diversas ciências que tratam da educação nos parecem um caos, uma multidão de informações que dificilmente conseguimos coordenar. Frente a essa situação ficamos perplexos, e com razão, uma vez que vamos buscar algum conhecimento que oriente nossas práticas e deparamo-nos com a multiplicidade, com diversidades muitas vezes antagônicas (MAZZOTTI & OLIVEIRA, 2000, p. 29).

Segundo os autores, a educação brasileira carece de uma ciência interdisciplinar; uma ciência com “c minúsculo” que permita o desenvolvimento de conhecimentos confiáveis. Trata-se de uma interdisciplina colocada como “coordenação de diversas disciplinas com vistas a tratar mais adequadamente um tema, um assunto, um objeto que se apresenta como comum a cada uma delas” (ibid., p. 76). A função da interdisciplina seria coordenar as contribuições de diversas disciplinas, “de maneira a estabelecer um sistema inteligível do que já realizado” (ibid, p. 77).

No presente trabalho, apresentamos uma problemática parecida a de Mazzotti e Oliveira, ao explicitarmos o distanciamento entre as perspectivas teóricas no desenvolvimento das pesquisas em educação. No entanto, enquanto estes autores buscam tratar tal problemática alcançando, pela argumentação nos contextos, conhecimentos confiáveis, propomos uma fundamentação discursiva alcançada pelos propósitos de racionalidade comunicativa. A nossa compreensão é de que apesar da educação ter dado um salto com a crítica à racionalidade iluminista, deixando de ser tão autoritária, excludente e limitadora da criação, ela solicita uma racionalidade mais universalizada alcançada por outros modos. Diferente de Mazzotti e Oliveira que buscam alcançar um conteúdo interdisciplinar, propomos alcançar uma fundamentação pela certificação consensuada de pretensões de validade.

Habermas deixa claro, nas primeiras páginas da *Teoria da Ação Comunicativa*, que o seu interesse pelo discurso procede como “análise das estruturas gerais da ação orientada ao entendimento não como uma continuação da teoria do conhecimento com outros meios” (HABERMAS, 2003d, p.9). Ou seja, a

partir da proposta habermasiana, não tratamos de desenvolver uma teoria congregadora, mas uma racionalidade fundamentadora que atende, em princípio, a vontade de todos os envolvidos. Não objetivamos, como Mazzotti e Oliveira, identificar uma ciência com “c” minúsculo, mas sim assegurar, no tratamento das questões problemáticas, a racionalidade necessária ao acertos integrativos. Até poderíamos pensar o procedimento lingüístico enquanto possibilidade de alcançar uma ciência, mas esta seria outra proposta que exigiria ir além da teoria discursiva de Habermas. Em *Verdade e Justificação,* Habermas diz que o conhecimento confiável só é possível na ação com o mundo objetivo. Neste sentido, no discurso, onde desenvolveríamos as pesquisas educacionais, alcançaríamos apenas justificações certificadas, não incondicionalidade. Alcançaríamos enunciados válidos, não verdades.

A racionalidade comunicativa está presente nos atos lingüísticos encaminhados ao entendimento que tem como meta “um acordo que satisfaça as condições de um assentimento, racionalmente motivado, ao conteúdo de uma emissão” (HABERMAS, 2003d, p.368). Ela exige, sempre, a aceitabilidade do outro, não sendo possível uma declaração racional fora desta necessidade. O argumento de um pesquisador teria êxito no discurso se outros pesquisadores aceitassem, tomando postura de sim ou de não frente às pretensões de validade. Diz o autor: “tanto ego, que vincula à sua manifestação uma pretensão de validez, como alter, que a reconhece ou recusa, embasam suas decisões em razões potenciais” (ibid., p. 369). Trata-se de uma proposta que, baseada em convicções comuns, permitiria validar as pretensões na multiplicidade de vozes. No que entendemos, a racionalidade comunicativa ofereceria à educação o ponto de apoio necessário para a superação da difícil comunicação entre os discursos teóricos e assim, à fundamentação necessária a orientação da ação no mesmo mundo.

Pela racionalidade comunicativa, a aceitabilidade das pretensões de validade na pesquisa em educação aconteceria pela força do argumento convincente para todos os participantes. Pesquisadores de diferentes perspectivas teóricas teriam a tarefa de buscar o entendimento ou o consenso acerca das conclusões investigativas. Segundo Habermas: “na conversação, que ‘por assim dizer é o cerne da linguagem’, os participantes querem se compreender mutuamente

e ao mesmo tempo se entender a respeito de alguma coisa, ou seja, alcançar se possível um acordo" (HABERMAS, 2004c, p. 69). A racionalidade comunicativa atuaria como força unificadora que asseguraria uma orientação comum no tratamento dos mesmos problemas. Ela serviria não só para representar as intenções de cada perspectiva, mas justificar pretensões de validade de forma intersubjetivamente reflexiva.

A racionalidade comunicativa se colocaria como procedimento aglutinador dessas perspectivas, ou ainda, como elemento de associação das ações investigativas. Na solução de problemas, as perspectivas se veriam vinculadas racionalmente uma às outras, evitando a sobrevivência de ordens e (ou) verdades particularizadas de um interesse em detrimento de outros. A idéia é superar a compreensão de que uma perspectiva teórica isolada anula outra perspectiva em favor próprio, o que pode acontecer de duas formas: pela a auto-afirmação de uma perspectiva que, simplesmente, desconsidera as demais; ou pela auto-afirmação de uma perspectiva que considera as demais, mas se pretende absoluta.

Pelo reconhecimento de pretensões de validade, as teorias educacionais assegurariam no entendimento ou no consenso um tratamento comum nas investigações. Comum para Habermas é "um saber que forma acordos, tendo tal acordo como termo de reconhecimento intersubjetivo de pretensões de validez suscetíveis de crítica" (ibid., p.481). A partir de um trabalho comunicativo, cada perspectiva seria contribuinte necessária na aceitabilidade dos enunciados. A fundamentação da educação estaria na atitude comunicativa dos pesquisadores que buscariam se entender sobre um problema. Trata-se de uma racionalidade processual em que seria necessário explicitar o porquê das crenças de cada um ser verdadeiras, as ações certas e as expressões válidas. Na interação comunicativa, cada pesquisador teria o dever de, se necessário, justificar as suas pretensões de validade e o direito de colocar os seus porquês a outros pesquisadores.

A racionalidade comunicativa exigiria dos pesquisadores o querer se entender diante da multiplicidade das vozes. Ela cumpriria com a função de sustentar a pesquisa educacional pela interação entre as diferentes perspectivas, constituindo a educação pela renovação intersubjetiva de asserções

problematizadas. A orientação ao consenso auxiliaria na denúncia de teorias fragilizadas, pois as propostas seriam validadas pela ação cooperativa entre os pesquisadores de diferentes discursos. Não seria permitida a imposição de teorias desvinculadas do interesse público; a investigação aconteceria pela reprodução simbólica do mundo da vida. As pretensões educacionais seriam justificadas pelo convencimento argumentativo baseado com razões, não por determinações isoladas.

A racionalidade comunicativa não traria de determinar uma ordem para a história; apenas permitiria melhorias nas relações de aprendizagem investigativa. Um pesquisador precisaria se colocar frente ao outro para justificar as suas pretensões; caberia aos integrantes do processo validar e revalidar enunciados até que não se tivesse mais razões para dúvida. Trata-se de uma condição que asseguraria aos pesquisadores a exigência para explicitar argumentos com responsabilidade e determinação. Os pesquisadores alcançariam o acordo a partir de suas decisões. Caso os acordos não colaborassem com atividade educativa, ter-se-ia a chance de equacionar novas problematizações, e assim novas validades.

Tal é o que, no nosso entendimento, permitiria fundamentar a educação: a orientação racional ao consenso na solução de problemas comuns. Um recurso possível para impedir os estrangulamentos dominadores da educação e o desenvolvimento de posturas descompromissadas em relação ao mesmo mundo. Compreendemos que uma vez rejeitada as estratégias simplificadoras e simplistas da educação, há de se pensar, cada vez mais, em tratar problemas por um entendimento mais alargado de compreensão. A possibilidade de reconhecimento de diferentes linhas teóricas não pode se colocar como meio de disputas e auto-afirmações, mas sim como oportunidade para uma educação racional atenta à multiplicidade de olhares. Para a pesquisa em educação é importante não só um espaço plural, necessário ao amadurecimento, mas um espaço compartilhado que permita a solução dos problemas para o mesmo mundo.

3 A fundamentação discursiva da educação

No sentido de uma racionalidade tradicional, verificamos que uma educação é fundamentada quando ela alcança uma verdade epistemológica. No sentido pós-moderno, não existe uma fundamentação para a educação, mas aquilo que é adequado aos contextos contingentes. A partir da proposta de Habermas, verificamos a fundamentação permitida pela racionalidade da comunicação, como procuramos mostrar. Tal racionalidade, como vimos nos capítulos anteriores, apreende além da validade universal (para questões empíricas e morais), a contingência dos contextos no tratamento das questões éticas. Por ela, a fundamentação educacional seria vista não pelo alcance de uma verdade absoluta e nem a adequação dos contextos contingentes, mas por um procedimento discursivo que se coloca entre um e outro, ou seja, que atende a validade, porém de forma flexível, e a contingência, porém de forma regrada. Trata-se de uma nova possibilidade de fundamentação educacional que cumpre com as exigências da pluralidade de interpretações pela participação racional das diversas perspectivas.

Buscamos tratar a fundamentação da educação não pela verdade alcançada, mas pela utilização de procedimentos de uma racionalidade mais universalizada na solução de problemas. Na *Teoria da Ação Comunicativa*, Habermas não enfatiza a questão da verdade, mas o procedimento racional no qual é possível validar e invalidar pretensões de validade. Essa racionalidade opera por pretensões de validade sempre que os falantes competentes pretendem entender-se entre si a respeito de algo no mundo. Não propomos alcançar uma verdade pelo discurso, mas uma fundamentação, pela certificação consensuada do melhor argumento, suscetível de críticas.

A redefinição da verdade que Habermas realiza na obra *Verdade e Justificação* se coloca como oportunidade de prova prática da fundamentação discursiva das questões empíricas. No entanto, entendemos ser tarefa da pesquisa em educação apenas a certificação dos enunciados por meio de justificação. Não cabe a ela a tarefa de colocar a prova às justificações consensuadas na ação cotidiana. Entendemos que a tarefa dos pesquisadores é alcançar uma justificação

discursiva que possa ser traduzida para o âmbito da ação. O mundo objetivo é que vai mostrar se proposições podem se converter em um conjunto de conseqüências práticas bem sucedidas, ou se elas devem ser encaminhadas para uma nova discussão. Caberia a pesquisa em educação apenas desproblematizar discursivamente as certezas abaladas da ação para que estas pudessem retornar a sua relação ingênua com o mundo.

Quando propomos discutir a fundamentação da educação pensamos no nível do discurso, que é o que permite o consenso entre as diversas perspectivas. No discurso, as asserções problemáticas são tematizadas e discutidas intersubjetivamente até o acordo racionalmente motivado. Assim, enquanto a epistemologia tradicional busca fundamentar a educação se utilizando do procedimento de pesquisa para alcançar uma representação correta da realidade, pensamos na pesquisa como procedimento intersubjetivo de validação argumentativa de pretensões de validade. A idéia é permitir que a pesquisa encontre na comunicação racional a possibilidade de investigação pela participação argumentativa dos diferentes discursos teóricos.

No momento em que a verdade absoluta não mais se sustenta, em que os valores e as certezas são, constantemente, colocados em dúvida, a racionalidade comunicativa aparece como oportunidade de solução discursiva. A idéia é oferecer à pesquisa educacional uma alternativa de racionalidade adequada às exigências da manifestação da pluralidade. Pelo empenho comunicativo racionalmente motivado dos pesquisadores de diferentes perspectivas, teríamos o aproveitamento lingüístico das múltiplas teorias. Isso significaria resolver os problemas educacionais não mais de forma dissociada, mas pelo vínculo argumentativo dos pesquisadores. A fundamentação da educação estaria voltada não mais para as múltiplas decisões isoladas, mas para a certificação consensual de pretensões de validade.

A racionalidade comunicativa entraria como força unificadora das diferentes interpretações sobre a educação, asseguraria os diferentes pesquisadores pela comunicação intersubjetivamente partilhada. Por meio de uma competição discursiva pelo melhor argumento, os pesquisadores sairiam atrás de uma concordância até que a pretensão de validade tornasse aceitável em princípio por

todos os participantes. Sob a guia das condições cooperativas, eles interpretariam os saberes existentes, unindo-se pela validade alcançada na performance do reconhecimento intersubjetivo. Tal propósito evitaria a fragmentação, pois as investigações partiriam sempre do mesmo mundo objetivo, estando direcionada a unidade argumentativa.

Apropriamo-nos da racionalidade comunicativa por ela se arremeter ao mundo da vida, oferecendo por isso, além de uma dimensão redefinida de saber empírico, questões morais reordenadas. Ao entenderem-se uns com os outros acerca de uma pretensão de validade, os pesquisadores comunicativos operariam no horizonte vivido, oferecendo respostas às práticas cotidianas. É neste sentido que, no contexto presente do pensamento pós-metafísico em que os fundamentos fortes são rejeitados e a pluralidade interpretativa estendida, a racionalidade comunicativa se coloca como uma oportunidade de fundamentar a educação pela participação associada dos diferentes discursos na solução de problemas

4 A preservação da diversidade teórica

A racionalidade comunicativa ofereceria à educação a possibilidade de lidar com aquilo que Nietzsche chama de interpretações perspectivistas, sem reducionismos teóricos. Tal racionalidade não abandonaria a fecundidade da multiplicidade perspectivista, apenas permitiria que elas entrassem em interação. Até mesmo porque a pluralidade tem força fundamental na aprendizagem teórica. Por tal racionalidade, as perspectivas teóricas não mais se preocupariam com a auto-afirmação, mas com a possibilidade de entendimento e consenso. Em vez de se perder diante da legitimação na particularidade, elas se afirmariam na vontade comum dispostas aos acordos. Elas teriam na interação a possibilidade de aprendizagem, o que admitiria a constante atualização dos seus discursos. O consenso acerca de uma tematização não anularia a compreensão teórica perspectivista, apenas permitiria a solução dos problemas de forma acordada e não

isolada.

O sentido da pesquisa educacional aconteceria pela ação comunicativa regrada, no qual as diferentes perspectivas teóricas se aceitariam, mutuamente, respeitando umas as outras. O pesquisador de uma perspectiva entenderia o outro pesquisador de outra perspectiva se respeitando mutuamente de modo que pudessem se colocar em interação. Os problemas da educação seriam resolvidos, sempre, pela troca dialógica no qual todas as perspectivas teriam papéis fundamentais na aceitação ou não das pretensões de validade. Trata-se de uma garantia de racionalidade para a educação que superaria o entrave da fragmentação.

A racionalidade comunicativa consentiria às diferentes teorias da educação a possibilidade de alcançar o entendimento necessário às práticas complementares e ao fortalecimento. Segundo Habermas, o entendimento é a “condição para que os participantes realizem de acordo seus planos numa situação de ação definida em comum” (ibid., p.493). Tal entendimento não retiraria o lugar da diversidade, antes ofereceria vitalidade e possibilidade de inovação. Não é objetivo encontrar uma barreira para a manifestação da pluralidade, mas antes não permitir que a pluralidade anule o agir racional e a convivência dialógica no tratamento de problemas. Compreendemos que o pluralismo teórico não pode significar impedimento da possibilidade de acordos acerca da solução de problemas. O pluralismo deve ser entendido no sentido de reconhecer as diferença não como desconsideração com aquilo que de todos.

Não se trata de extinguir as diferenças, apenas impedir que o reconhecimento do diferente no procedimento da pesquisa se traduza em perspectivismo fechado. A alerta é para que no reconhecimento da pluralidade teórica, a educação não se torne relativista. Pela racionalidade comunicativa, a própria contingência seria participante daquilo que permitiria uma ação plural bem sucedida. O entendimento ou o consenso aconteceria por momentos de integralidade; ofereceria estabilidades, porém não recairia no abismo de um pensamento acabado, pois a validade poderia ser refutada a qualquer momento. Não se trata de retirar a autonomia das perspectivas, mas sim permitir que todas

elas possam participar das soluções dos problemas de forma associada. A autonomia seria exercitada na própria estrutura intersubjetiva, no qual todos seriam participantes das decisões. As perspectivas seriam igualmente livres para assumir uma postura sim ou não frente às declarações, cabendo a elas a cooperação na busca de razões aceitáveis aos acordos.

5 A referência ao mundo realista independente da linguagem

Como vimos nos capítulos anteriores, Habermas complementa a *Teoria da Ação Comunicativa*, afirmando em *Verdade e Justificação* um mundo além das justificações fundamentadas do mundo discursivo. Diz ele:

> até há pouco tempo, eu procurava explicar a verdade em função de uma justificabilidade ideal. De lá pra cá, percebi que essa assimilação não pode dar certo. Reformulei o antigo conceito discursivo de verdade, que não é errado, mas é pelo menos incompleto (HABERMAS, 2004a, p. 60).

Nessa obra, o autor procede a uma associação dos enunciados acordados ao um mundo independente por natureza. Trata-se de um mundo de intuições realistas que tem função apreciativa dos argumentos alcançados. Para o alcance da verdade, as justificações além de condicionadas aos discursos argumentativos devem ser adequadas por este mundo que é idêntico por excelência. Enquanto que na *Teoria da Ação Comunicativa*, Habermas propõe uma verdade pela assertibilidade discursiva, em *Verdade e Justificação*, ele estabelece a necessidade de prova das justificações ao mundo objetivo. Tem-se a verdade quando as justificações consensuadas são bem sucedidas na ação com o mundo das intuições realista. Segundo Rochlitz, Habermas

> abandona a teoria ‘epistêmica’ da verdade, que havia identificado como aceitabilidade idealmente justificada. Admite, a partir de então, que essa postura consistia em assimilar a verdade ao rigor moral, que se fundamenta apenas em nossas justificações construtivas de ordem ontológica” (2005, p. 21).

Com esse abandono, a verdade passa admitir um pragmatismo renovado, que apanha a defesa de um mundo independente da linguagem. Trata-se da possibilidade de se renovar, constantemente, os discursos no embate com o mundo que é resistente. Habermas oferece o objetivismo não para estabelecer uma verdade epistêmica fora linguagem, pois esta é única que permite a certificação de qualquer tipo de enunciado. O discurso é fundamental para a correção das crenças da ação tidas por verdadeiras. Para o autor, o mundo objetivo tem a tarefa de permitir que as declarações empíricas se refiram ao mesmo mundo.

Apesar da diferenciação entre verdade e justificação, clara nos seus últimos escritos, Habermas fala da fundamental relação entre estas que permite um tratamento sempre melhorado dos pressupostos frente ao mundo vivido. Conforme suas palavras: “a relação intrínseca entre verdade e justificação é revelada pela função pragmática de conhecimento que oscila entre as práticas cotidianas e os discursos” (HABERMAS, 2004a, p. 63). As convicções das questões empíricas são de responsabilidade da complementação entre o discurso e a ação. A interação entre estes é necessária para que uma justificação aceita pelo melhor argumento possa se tornar verdadeira e para que uma verdade do mundo da ação possa ser corrigida.

A proposta de Habermas tem o seu diferencial porque evita o relativismo das justificações e as banalizações. Tal proposta, ligada às intuições realistas, se coloca como um sentido pragmático à pesquisa na educação, que não mais se apagaria nas verdades perspectivistas, mas tornar-se-ia reconhecíveis pelo mesmo mundo. Segundo Habermas, “se a linguagem e a realidade se interpenetram de uma maneira que para nós é indissolúvel, a verdade de uma sentença só pode ser justificada com a ajuda de outras sentenças já tidas como verdadeiras” (ibid., p. 59).

As discussões sobre as questões empíricas aconteceriam a partir de um mesmo mundo, devendo as justificações validadas estar direcionadas a este mundo.

Habermas explica que a aposta no mundo objetivo oferece a possibilidade de rediscutir as certezas tornadas problemáticas, e de traduzir as certezas justificadas em novas certezas da ação. Segundo ele, a suposição de um discurso ligado ao mundo objetivo preenche uma exigência funcional dos processos de cooperação no mundo vivido. A racionalidade é vista aqui como um procedimento da justificação que permite que as certezas problemáticas da ação sejam revalidadas e devolvidas às experiências cotidianas onde são colocadas a prova prática. A verdade é dissociada e, ao mesmo tempo, dependente da justificação; podemos dizer que ela é certificada no campo discursivo e pressuposta no campo da ação.

Na vivência de aprendiz os pesquisadores se moveriam pela racionalidade comunicativa que seria comum a todos os participantes, reconstruindo as certezas da ação tornadas problemáticas. Trata-se de uma possibilidade comunicativa, que, amarrada em condições realistas, ofereceria à educação o apoio para lidar com as exigências cada vez mais acentuadas no campo da formação humana. Tal realismo, contestado por Rorty, é comparado aos saberes que resistem historicamente na pragmática do mundo vivido, e que são necessários para que as ações sejam possíveis. Se a racionalidade na educação sofreu reduções com o idealismo lingüístico, ou com o contextualismo, com a pragmática formal ela reinstala um sentido que permite a correção dos discursos. O embate com o mundo real força a revisão das práticas problemáticas, produzindo pelo discurso, sempre novas justificações. Se as proposições não atendem as necessidades do agir mundando, é porque são falsas e devem ser levadas a discussão racional. As certezas abaladas da ação se tornam objetos dos novos argumentos que no acordo, podem ser reintegradas ou rejeitadas.

No momento em que a educação perdesse as suas certezas ingênuas, encontraria na racionalidade comunicativa a possibilidade de desproblematização, esta garantida pelo consenso argumentativo. As certezas abaladas da ação educacional deixariam de ser certezas para se tornarem hipótese no campo do discurso. Tais hipóteses seriam discutidas sob novas razões até um novo consenso

que, para ser verdadeiro precisaria resultar em conseqüências práticas bem sucedidas. Assim, os argumentos acordados, na coerência com o mundo objetivo, fazem justiça à validade além do contexto a que se remetem. Trata-se de um procedimento que consegue ultrapassar as conseqüências restritivas da dissolução do conceito, atendendo à pluralidade sem ferir o diferente, auxiliando na inclusão do mesmo como participante racional no tratamento do mesmo mundo. Entre a certeza da ação e a aceitabilidade justificada, assentaríamos a educação em pressupostos válidos além do reduto das particularidades. O desafio para a pesquisa educacional seria adentrar num sistema de aprendizagem comunicativa, desenvolvendo, conforme surgem as problematizações, convencimentos intersubjetivos justificados que possam se transformar em verdades que orientem a ação.

Podemos dizer que a tese habermasiana, tal como se formulou em *Verdade e Justificação*, se coloca como complementação do procedimento racional de fundamentação discursiva tendo em vista a referência ao mesmo mundo e a diferenciação entre a verdade e a aceitabilidade racional. Na pesquisa em educação, as certezas da ação cotidiana quando problematizada seriam debatidas em forma de hipóteses até o consenso, momento em que estariam prontas para a reintegração na ação, onde seriam adequadas ou refutadas. A tarefa da pesquisa, neste caso, seria a justificação das verdades pretendidas da ação. O sucesso ou não das justificações na prática, seria mostrado pela relação ingênua com a realidade objetiva.

6 A validade dos enunciados além dos contextos argumentativos

A proposta de Habermas traz uma idéia estruturada acerca da tendência vigente – a validação dos saberes pela comunicação. Oferece, porém, uma compreensão que caminha para além das práticas comunicativas comumente desenvolvidas, pois permite que as pretensões de validade (verdade e moral) transcenda os contextos particulares. Diferente do contextualismo de Rorty, seu objetivo é reconstruir, a partir dos valores presentes no mundo da vida, a possibilidade de uma justificação além dos contextos argumentativos. Para ele, não

é possível responder aos desafios colocados pelas democracias nas sociedades contemporâneas a partir dos acordos de grupos particulares, pois isso requer comprometimento lingüístico entre as comunidades, ou seja, um projeto suscetível de ser compartilhado. Para o autor está claro que o alvo de toda compreensão acerca de questões morais e empíricas requer maleabilidade entre as fronteiras.

Com suas discussões, Habermas dá uma contribuição relevante à idéia (também por outros intelectuais assumida) de validar os saberes pela argumentação. Sua proposta oferece uma estrutura que nos permite compreender melhor as contribuições que a linguagem pode oferecer a partir da comunicação voltada ao entendimento. O desafio que a proposta anuncia em Habermas, além do contextualismo de Rorty, é a validação racional mais universalizada como uma alternativa possível de enfrentar as necessidades da pluralidade que transcende as fronteiras da particularidade. A situação pragmática inteirada ao trabalho da validação pelo consenso permite um tratamento discursivo mais generalizado na solução de problemas.

Diferente de Rorty, que propõe acordos úteis para os contextos, Habermas propõe o entendimento comunicativo cada vez maior. Para ele, o reconhecimento da pluralidade acontece pela aceitabilidade pública, essa assegurada por razões mais generalizadas, não por racionalidades de grupos particulares. A compreensão do autor é de que o entendimento

> é um processo que trata de superar a não compreensão e o mal-entendido, a não veracidade frente a si e frente aos demais, a não concordância em soma, e isso sobre a base comum de pretensões de validez que se endereçam a um reconhecimento recíproco" (HABERMAS, ibid., p. 199).

O entendimento é alcançado pela aceitabilidade das pretensões de validade; ou seja, quando os enunciados são considerados verdadeiros, as ações legitimamente reguladas e as vivências subjetivas sinceras. Esta compreensão permite tratarmos da fundamentação da educação pelo procedimento dos acordos

sempre universalizados, não por decisões dos grupos particulares. O critério da fundamentação da educação, ao qual discutimos, estaria nas decisões discursiva encaminhadas pelos melhores argumentos, não na a utilidade nos contextos como gostaria Rorty.

Neste sentido é que apesar de concordarmos com Rorty acerca da necessidade de atender a contingência, não abrimos mão da racionalidade da comunicação, pois esta é a que oferece a possibilidade mais universalizada de entendimento no tratamento dos problemas. Interpretamos as reflexões de Rorty como uma compreensão apurada sobre o contextualismo que permite perceber a necessidade de, na educação, pensar numa validade abrangente que atenda não só as necessidades dos contextos, mas um sentido universalmente vinculante. Apanhamos a racionalidade comunicativa no sentido de dar conta da fundamentação das questões empíricas e morais da educação, estas, como vimos, necessárias a ação com o mundo objetivo, no primeiro caso, e com o mundo social, no segundo caso. O contextualismo seria decisivo apenas para as questões éticas, que é o que garante as identidades, etnias, etc.

É importante ressaltar que, na perspectiva de Habermas, a validação de propósitos universais acontece com as questões problemáticas, as certezas ou os valores morais não questionáveis não entram na discussão racional. A racionalidade é para o tratamento daquilo que não serve mais para as experiências cotidianas. Não é em vão que pensamos a racionalidade no procedimento de pesquisa que trata, essencialmente, de problemas.

Assim, quando pensamos a racionalidade comunicativa na pesquisa em educação, o objetivo é permitir uma fundamentação além do contextualismo e dos falsos acordos. Trata-se de uma fundamentação traduzida pelo intercâmbio racional entre as múltiplas perspectivas e contextos. Caso os acordos não colaborarem com atividade educativa no sentido pretendido, tem-se a chance de equacionar novas problematizações, e assim novas discussões. Tal é o sentido da aprendizagem na pragmática de Habermas: permitir que um acordo racionalmente justificado seja, continuadamente, validado ou rejeitado por novas razões e argumentos. Trata-se de um processo evolutivo derivado do embate reflexivo entre justificações.

7 As normas morais

Habermas apreende de Kant a compreensão de que a moral deve ser vista sob o ponto de vista de uma racionalidade universal. No entanto, ele procede a uma inversão do imperativo categórico propondo uma razão determinada pelo procedimento da comunicação. Assim, o que era resultante da consciência solitária passa a ser visto pela possibilidade reflexiva da argumentação. Contrário a Kant, Habermas não acredita em um *a priori* da razão, mas na racionalidade que se fundamenta nas reflexões discursivas. O autor considera impossível atestar, privadamente, o que é uma vontade racional. Diz que para a certificação de qualquer vontade racional é necessário um acordo intersubjetivo.

Com essa compreensão, Habermas propõe que as proposições morais sejam validadas por uma situação de consenso racionalmente motivado. No entanto, diferente da verdade que, na obra *Verdade e Justificação*, fica dependente do mundo objetivo, a moral se conserva pela aceitabilidade das justificações. Diz Bannell, "nessa esfera, o que há é um conceito de justificação, pelo qual podemos explicar como os juízos de valor podem ser considerados válidos ou inválidos" (2006, p. 130). As normas morais não pré-existem as vontades; devem ser fundamentadas argumentativamente pela vontade racional pública. Diz Habermas:

> não podemos aproximar diretamente a visão moral do conhecimento epistêmico, uma vez que a visão moral diz-nos o que devemos fazer, enquanto, por outro lado, só conhecemos algo em sentido estrito quando sabemos como as coisas se comportam (1999, p.120).

As normas morais são reconhecidas não por atenderem um realismo de valores, mas por seguirem o princípio U e D; por atenderem interesses comuns a todos. O princípio D não fornece conteúdo algum, ele é formal. A sua tarefa é

apenas oferecer à fundamentação necessária a resolução dos conflitos morais, fundamentação esta alicerçada no consenso racional. O princípio U exige que normas validadas possam satisfazer as condições da visão geral, atendendo os interesses de todos os envolvidos; é a possibilidade regulativa dos problemas da vida comum. O princípio U e princípio D são os que permitem dar as razões de uma pretensão de valor e assim, resolver as controvérsias morais.

O princípio U significa que a norma atende o interesse de todos os concernidos. Ele não significa o engessamento das normas, antes permite uma estabilidade que pode ser refutada a qualquer momento por novas justificações. A compreensão de Habermas é a de que aquilo que vale como racional para uma pessoa tem que ser válido para todos os seres racionais. A lei moral de um sujeito é racional quando estiver de acordo com as leis morais de outros sujeitos. Diz Habermas:

> uma norma de ação só tem validade se todos os que podem se ver afetados por ela (e pelos efeitos de suas aplicações) chegassem como participantes de um discurso prático a um acordo (racionalmente motivado) acerca de se a norma há de entrar (ou seguir) em vigor, é dito, se ela há de outorgar (ou há de seguir mantendo) validez social (1997, p.445).

Uma norma moral não pode ser validada pelo consenso fático, pois deve, necessariamente, expressar-se com razão e ser aceita por razões. “A ‘validade’ de uma norma moral significa que ela ‘merece’ o reconhecimento universal em virtude de sua capacidade de, por meio da razão somente, obter o consentimento da vontade daqueles a quem se dirige” (HABERMAS, 2004 a, p. 66). Diz Habermas:

> o ponto de vista moral exige, porém, uma operação de generalização de máximas e de interesses controversos, o que força os intervenientes a transcender o contexto social e histórico da sua forma de vida e da sua comunidade particular e a assumir a perspectiva de todos os potenciais indivíduos em questão (1999, p. 124).

Na perspectiva do autor, para o tratamento das questões morais devemos nos libertar do horizonte prático dos contextos “em que o saber ético permanece enraizado” (ibid., 1999, p. 124). A compreensão universalista é de que os argumentos devam ter a mesma consideração independente de suas origens. O reconhecimento das normas morais acontece pela vontade racional, esta expressa por meio do consenso entre todos os envolvidos.

Na educação, as questões morais surgiriam do próprio descontentamento dos pesquisadores que buscassem restabelecer uma norma moral válida a todos. Elas surgiram, quando os pesquisadores se perguntassem sobre o que é justo em determinada situação de conflito. Diz Habermas:

> não é a contingência cega das circunstâncias decepcionantes que assinala o fracasso dos juízos morais, mas antes a dor dos ofendidos, cuja a voz se faz ouvir na contradição e na indignação dos adversários que esposam orientações de valores diferentes (HABERMAS, 2004 a, p. 66).

A tarefa destes pesquisadores seria buscar as condições livres e universais do discurso prático. Por meio de relações interpessoais legítimas, os juízos morais seriam constituídos pela pragmática do reconhecimento mútuo. A racionalidade comunicativa obrigaria que os pesquisadores de cada perspectiva se colocassem no lugar dos outros; o que não significa poder de uma sobre as outras, pois a validade de normas não acontece fora do diálogo argumentativo. O princípio D excluiria os

decisionismos monológicos em favor de acordo permitido por uma vontade comum. Cada perspectiva teórica que pretendesse tornar uma norma válida deveria convencer as demais perspectivas envolvidas de que tal norma fosse a melhor para todas elas. Diz Habermas: “o problema do entendimento entre partes de vontades e interesses divergentes desloca-se para o plano (...) dos pressupostos comunicativos necessários à argumentação e à negociação que devem, de fato, ser levadas a cabo” (1999, p. 116). A possibilidade do acerto moral por interesse próprio seria inexistente.

Seguir o princípio U não significa dar poder de decisão universal a uma perspectiva solitária. Como vimos, a universalização não acontece senão pela argumentação de todos os envolvidos no discurso (princípio D). Diz Habermas; “a validade das obrigações morais está vinculada à condição de serem observadas de um modo geral enquanto base de uma prática universal” (1999, p. 135). Será validade apenas a norma em que todos estão convencidos de sua universalidade. A idéia não é permitir que a educação alcance um conjunto de normas justificadas, mas oferecer a ela a possibilidade de justificar racionalmente os valores morais em questão.

Assim, como a validade dos enunciados empíricos, a validação dos enunciados de valor exigiria o fornecimento de razões para a sua justificação. Uma norma moral só seria validada se todas as pessoas afetadas por ela chegassem a um consenso sobre a sua validade. O argumentador de cada perspectivista deveria fazer os valores pretendidos parecerem justos para todos os interlocutores que solicitassem razões. Isso significaria oferecer ao tratamento das normas morais da educação a possibilidade de justificação pelo discurso associativo das diferentes perspectivas.

A vontade racional de um pesquisador perspectivista seria a vontade aceita em uma comunidade discursiva mediada pela força motivadora do melhor argumento. As leis morais seriam alcançadas pelo processo dialógico de todos os concernidos; pela resolução discursiva dos interesses generalizáveis. Trata-se de uma possibilidade de fundamentar os valores morais para além dos redutos dos contextos que, para Habermas, se asseguram por meio da ética. O tratamento moral

seria realizado pelo diálogo racionalizado entre os grupos comunicativos, não por afirmações dos contextos particulares. Tal é a diferenciação que Habermas realiza na ética do discurso; enquanto a moral assegura uma lei geral, a ética assegura o contexto tematizado da história de vida, que é o que garante a preservação das identidades. Enquanto a moral trata das questões de justiça, ética trata das questões de bem; daquilo que é bom pra o indivíduo e o grupo do qual ele faz parte.

Diferente da moral, o tratamento das questões éticas aconteceria pela reflexão hermenêutica, assegurando os valores que sustentam as vidas particulares. A solução discursiva dos conflitos éticos estaria voltada aos indivíduos e as suas vidas sociais, não a vontade de todos como nas questões morais; aconteceria sempre de forma contextualista. O discurso voltado ao contexto é que deliberaria o que seria ou não ético em cada situação. As questões éticas não exigiriam uma cisão absoluta em relação às perspectivas, pois estariam sempre em relação com a história de vida de cada uma. Diz Habermas: “nos discursos ético-existenciais a razão e a vontade determinam-se reciprocamente, sendo que a vontade permanece enraizada no contexto tematizado da história de vida” (2004a, p. 112).

Enfim, podemos dizer que a comunicação racional se coloca como um recurso alternativo para fundamentação intersubjetiva das normas morais e éticas que orientam educação. Eis um dos propósitos de Habermas que o diferencia de outros autores no contexto do pensamento pós-metafísico – a comunicação no tratamento dos conflitos morais e das questões éticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não é tarefa fácil discutir as propostas de Habermas na educação. Embora o autor tenha realizado pequenos estudos sobre a área[10], o seu foco é a teoria da sociedade, o que nos exige reflexão sobre adequação de suas idéias. Trata-se de uma teoria da sociedade fundada em termos de uma teoria da racionalidade. A quem diga que a maior preocupação de Habermas é permitir aos sujeitos a boa convivência em sociedade, o que para nós, está, essencialmente, ligada à educação. Longe de parecer uma tarefa simples, o autor tem desenvolvido diversas e complexas discussões que não cessam numa única compreensão. A cada obra nova, uma proposta aperfeiçoada da anterior; idéias, sempre, incessantes que nos surpreendem continuadamente. Tal é a dificuldade de apreender a especificidade de seus conceitos. O fato importante é que o autor se mantém fiel aos pressupostos da comunicação. Nesse sentido é que quando tratamos dos propósitos de Habermas na educação, apanhamos a racionalidade comunicativa como centro das nossas discussões.

Podemos dizer que o estudo do pensamento de Habermas na educação tem crescido bastante no Brasil, embora ainda, não possa se comparar ao estudo de Foucault ou Marx, por exemplo. Estudiosos têm se dedicado, cada vez mais, na difícil tarefa de interpretar as brilhantes compreensões deste autor que tem discutido

---

[10] As discussões que o autor realiza sobre a educação podem ser encontradas em HABERMAS, Jürgen. **Kleine Politische Schriften I-IV**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1981.

sobre os diversos assuntos, com diversos autores e em diversos lugares do mundo. Sem sombra de dúvidas é um autor que tem oferecido grandes contribuições às ciências humanas em geral, não sendo diferente na educação. Embora, indiretamente, o autor tem proporcionado discussões sobre temas fundamentais para o tratamento desta área, como por exemplo, a razão, a emancipação, a comunicação, a pluralidade, e os demais assuntos do considerado contexto do pensamento pós-metafísico, como ele mesmo intitula.

Não sabemos se é possível elaborar uma conclusão acerca de uma temática que envolve dois assuntos tão complexos: a fundamentação da educação e a racionalidade comunicativa de Habermas. No entanto, nos arriscaremos na pontuação de algumas compreensões que consideramos importantes no decorrer deste estudo. Podemos dizer que a proposta de Habermas se coloca como uma alternativa apreciável para pensar a fundamentação da educação no contexto atual do pensamento pós-metafísico, tendo em vista a possibilidade de lidar com problemas a partir da comunicação entre os pesquisadores das diferentes perspectivas teóricas. É uma proposta que se coloca como uma importante intercorrência para reverter à situação dissociada das perspectivas teóricas em favor de um empenho discurso intersubjetivo no tratamento de problemas.

A crítica à razão iluminista trouxe para educação, sob a figura de alguns importantes autores, entre estes, Nietzsche e Foucault contribuições no que se refere à libertação das amarras da verdade absoluta e a aproximação do conhecimento à vida humana. No entanto, como vimos tal mudança veio acompanhada de problema – o distanciamento entre as perspectivistas teóricas, que teve como conseqüência o enfraquecimento educacional que é denunciado, constantemente, por todas as pessoas direta ou indiretamente envolvidas. O propósito do trabalho foi oferecer um tratamento a este problema, se utilizando do pressuposto da racionalidade comunicativa de Habermas.

Tratamos de oferecer uma forma de lidar com a pluralidade teórica na educação por uma proposta alternativa a de Mazzotti e Oliveira, apresentada no início do texto. Enquanto Mazzotti e Oliveira discutem o conhecimento confiável na educação a partir da *Teoria da Argumentação* de Perelman & Olbrechts-Tyteca, discutimos a possibilidade de fundamentação da educação a partir da teoria da

racionalidade de Habermas. Racionalidade esta entendida como possibilidade de uma pessoa se “expressar racionalmente, bem como à sua capacidade de justificar as suas expressões numa perspectiva reflexiva” (HABERMAS, 2002e, p.186). Como já afirmamos, no sentido da proposta deste autor, não foi propósito tratar de uma verdade (epistemológica) para a educação, mas de uma fundamentação discursiva que é sempre falível. A intenção foi discutir a fundamentação da educação pela comunicação racionalmente motivada dos pesquisadores das múltiplas perspectivas teóricas, que no caso das questões empíricas ganhou um sentido especial na obra *Verdade e Justificação* que passou fazer referência ao mundo real independente.

A racionalidade comunicativa vem ao encontro das necessidades atuais da educação que descarta a fundamentação dos moldes iluministas em favor da multiplicidade interpretativa. A nossa compreensão é de que a educação teria, nesse propósito, a possibilidade de devolver às suas pesquisas meios racionais não reduzidos, permitindo uma fundamentação pela participação dialógica direcionada ao entendimento. Trata-se de uma alternativa para que os investigadores das diferentes abordagens teóricas pudessem chegar a um acordo acerca de problemas a partir da troca e da convergência lingüística. A idéia é desenvolver um procedimento de justificação racional sempre aberta e inacabada. A nossa compreensão é de que o pluralismo interpretativo não pode significar uma variedade de propostas imensuráveis e herméticas umas as outras. No que entendemos, a educação exige o atendimento de seus problemas pelas formas de vida gerais, não só particulares.

Não se trata de retomar uma racionalidade rígida, mas de apreender uma razão não reduzida que permita a correção discursiva das crenças empíricas e das normas morais. Trata-se de uma racionalidade que permitiria superar a subjetividade inicial dos participantes distintos em favor de decisões argumentativas e abertas às críticas. Tal racionalidade permitiria validar as decisões educacionais pela assertibilidade consensuada dos enunciados que se referem ao mesmo mundo, oferecendo uma força unificadora de um entendimento comum a todos. Diz Habermas:

> essa racionalidade comunicativa exprime-se na força unificadora da fala orientada ao entendimento mútuo, discurso que assegura aos falantes envolvidos um mundo da vida intersubjetivamente partilhado e, ao mesmo tempo, o horizonte no interior do qual todos podem se referir a um único e mesmo mundo objetivo (2004b, p.107).

A racionalidade comunicativa na pesquisa em educação exigiria que os pesquisadores das distintas perspectivas encontrassem no discurso a responsabilidade com o mundo que é comum. Assim, em vez de cada perspectiva teórica oferecer a sua proposta para a superação de uma crença tornada duvidosa, as perspectivas entrariam num sistema intersubjetivo de justificação, alcançando a melhor proposta, que seria, a princípio, convincente a todos. Não se trata de anular, apenas permitir que elas encontrem pela orientação ao consenso uma compreensão investigativa em favor de todos.

Pela racionalidade comunicativa seria possível assegurar os pontos positivos das compressões de Nietzsche, Foucault e demais críticos, sem recair em particularismos desregrados que impedem uma produção melhorada pela impossibilidade de justificação além das perspectivas. As mudanças que Habermas desenvolve no percorrer de suas compreensões, nos deixam claro a importância da aprovação do outro no tratamento dos assuntos da empiria e da moral. Em vez de cada um defender a sua teoria própria sem preocupação com o outrem, o pesquisador educacional apreenderia a causa com aquilo que é aceitável para todos; seria aberto às críticas e evitaria decisões alienadas.

Além disso, a racionalidade comunicativa impediria que os discursos ficassem presos aos contextos em detrimento das causas universais, da forma como pretendeu Rorty. Habermas está certo de que para as questões empíricas e morais é necessário alcançar acordos generalizáveis. A compreensão de que a verdade e a moral não devam ser absolutas, não pode significar isolamento no tratamento destas questões. É necessário pensá-las por uma assertabilidade discursiva permeada por propósitos de universalização, somente pelo qual é possível atender a necessidade do mesmo mundo. Se o que pretendemos é estar em bom termo com

este mundo, nada mais adequado do que tratar os problemas da educação por decisões sempre mais alargadas. Para Habermas, apenas as questões éticas são suscetíveis aos contextos, pois são elas que garantem a individualidade de cada um.

A educação é parte fundamental da vida em sociedade, não podendo, nesse sentido, se desenvolver por um perspectivismo desregrado em relação ao mesmo mundo. Dizemos isso, não na intuição de restabelecer uma ordem rígida, mas permitir que as diferentes perspectivas encontrem no discurso a possibilidade de vínculo no tratamento de problemas. A racionalidade comunicativa se coloca como alternativa para a educação, no trato com a pluralidade, não se perder no relativismo. A nossa compreensão é de que não é possível uma ação bem sucedida sob diversas soluções perspectivistas, pois se o mundo é singular, como acredita Habermas, os seus problemas devem ser tratados por decisões compartilhadas. A tese é de que, diante da pluralidade interpretativa, o tratamento investigativo de uma questão problemática na pesquisa em educação deve acontecer pela reflexão discursiva, somente pela qual é possível certificar os saberes que podem orientar a ação com o mesmo mundo. Estamos certos de que uma reflexão isolada sobre um problema não tem a força de uma reflexão acordada; podemos dizer que o nível de insucesso é maior quando a decisão é realizada por particularidades.

A nossa compreensão é de que a racionalidade comunicativa permitiria tratar os problemas da ação educacional por enunciados que se somam e se complementam, inferindo assim, numa aprendizagem investigativa sempre melhorada. Por ela, nenhuma teoria seria melhor que a outra, pois todas teriam igual participação nas decisões. Diz Habermas: “as convicções compartilhadas intersubjetivamente vinculam aos participantes na interação em termos de reciprocidade” (1997, p. 481). Cada compreensão passaria pela aprovação do outro, evitando decisões desajustadas do coletivo. Isso libertaria a educação das condutas inadequadas ao mundo vivido, prevenindo perdas que poderiam vir acontecer. Podemos dizer que com a racionalidade comunicativa, apanharíamos o que de melhor a virada lingüística poderia nos oferecer: a possibilidade de fundamentar a educação sem restrições cientificistas.

A idéia é permitir que a pesquisa em educação se desenvolva racionalmente por meios comunicativos. Propomos a fundamentação da educação no nível do

discurso, somente pelo qual é possível validar e invalidar enunciados acerca da ação problematizada. Ou seja, a fundamentação da educação seria alcançada pelo próprio procedimento discursivo de validação racional das asserções problematizadas. Ao nível da ação ingênua com o mundo caberia a adequação ou não da justificação das questões empíricas. Se a justificação validada no discurso fosse adequada ao mundo da ação, teríamos conseqüências práticas bem sucedidas, caso contrário, seria necessária outra discussão, outra investigação. Tal é o movimento circular da proposta de Habermas em *Verdade e Justificação* para as questões empíricas: se utilizar do discurso para corrigir as certezas problemáticas e devolvê-las ao campo da ação.

No que se refere à moral, a problematização e a verificação do sucesso das justificações aconteceriam dentro do próprio mundo discursivo. As questões morais não exigem como as questões empíricas uma referência frente ao mundo objetivo conforme Habermas defende em *Verdade e Justificação*. Contrário aos enunciados empíricos que exigem o preenchimento da realidade para serem bem sucedidas na ação, os enunciados morais se medem nas condições sociais e no reconhecimento recíproco. No entanto, tanto os enunciados referentes às questões empíricas quanto os enunciados referentes às questões morais possuem a certificação no discurso. O conceito de realismo independente que Habermas oferece em *Verdade e Justificação* se coloca aqui como afirmação de que a pesquisa é sempre discursiva e tem a tarefa de alcançar validades, não verdades. Tanto o tratamento das questões morais quanto às questões empíricas devem acontecer pelo discurso; o mundo objetivo independente aparece apenas como referência necessária a certificação das pretensões de verdade, que para a moral é feito no próprio mundo lingüístico.

A partir do exposto, podemos considerar que a racionalidade da comunicação, como proposta emergente nos últimos tempos e de alguma maneira posta nos debates acadêmicos, possui encaminhamentos relevantes no que se refere à educação. Entretanto, como toda proposta nova, possui seus problemas e enviesamentos. A proposta de Habermas aplicada na educação é algo ainda não suficientemente esclarecida, que precisa ser desocultada pela investigação e, nesse ínterim, especialmente pela crítica filosófica em toda a sua totalidade. Temos a convicção de que as reflexões aqui realizadas podem e deve ser expandida, algo

viável em novos trabalhos, buscando, no seu conjunto, explicitar a possível refutação. Tal proposta exigiria entre outras modificações, o aflorar a competência comunicativa dos pesquisadores ao ponto de relativizar as suas próprias concepções teóricas, em benefício de um horizonte mais alargado de compreensão comum a todos. Sem dúvida, isso por si só não resolveria os problemas da educação, mas seria condição básica para qualquer iniciativa nesse sentido.

Não se trata de uma solução, apenas uma pretensão de validade que exigiria um consenso discursivo para ser certificada. Tendo em vista a recente emergência da proposta, os estudos correlatos não podem pretender consenso; pois para isto seria necessário que a preocupação fosse estendida para outros pesquisadores. Entretanto, colocam-se como um começo para uma tarefa de avaliação, esclarecimentos e novas possíveis orientações. Com o presente trabalho, buscamos oferecer a nossa contribuição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. & HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

ARAGÃO, Lucia Maria de Carvalho**. Habermas:** o filósofo e sociólogo do nosso tempo**.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

_____. **Razão Comunicativa e Teoria Social Crítica em Jürgen Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2006.

BANNELL, Ralph Ings. **Habermas e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. Na corda bamba: entre a ética e a moral na justificação normativa. In: **Cultura e Alteridade**. Ijuí, RS: Unijuí, 2006.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. In: **Revista Brasileira de Educação.** V.11, n.31, jan/abr, 2006.

DUTRA, Delamar José Volpato. **Razão e Consenso em Habermas:** a teoria discursiva da verdade, da moral, do direito e da biotecnologia. Florianópolis: editora da UFSC, 2005.

D'AGOSTINI, Franca. **Analíticos e Continentais**. São Leopoldo, RS: Unisinos, 2002.

FOUCAULT, Michel . Verdade, Poder e Si Mesmo. In: MOTTA, Manuel Barros (org).

Michael Foucault: ética, sexualidade e política. São Paulo: ed. Forense, 2004, p. 294-300.

GADOTTI, Moacir. **História das Idéias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2005.

GHIRALDELLI, Paulo Jr. **Filosofia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GORE, Jennifer M. Foucault e Educação: Fascinantes desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org) **O Sujeito da Educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 09-20.

HABERMAS, Jürgen. **Conhecimento e Interesse**. Rio de Janeiro: ed. Guanabara, 1987a.

_____. **Passado como Futuro**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.

_____. **Teoría de la Acción Comunicativa: complementos y estudios previos**. Madrid: Catedra, 1997.

_____. **Comentários à Ética do Discurso**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

_____. **A Crise da Legitimação no Capitalismo Tardio**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002a.

_____ . **O Discurso Filosófico da Modernidade.** São Paulo: Martins Fontes, 2002c.

_____ . **Pensamento Pós-metafísico.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002d.

_____. **Racionalidade e Comunicação.** Lisboa: Edições 70, 2002e.

_____. **Direito e Democracia**: entre facticidade e validade. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003 b. Vol. I.

_____. **Consciência Moral e Agir Comunicativo**. Rio de janeiro: Tempo Brasileiro, 2003c.

_____. **Teoría de la Acción Comunicativa, I**: Racionalidad de la Acción y Racionalización Social. Madrid: Taurus, 2003d.

_____. **Teoría de la Acción Comunicativa II**: Crítica de la Razón Funcionalista**.** Madrid: Taurus, 2003e.

_____. **A Ética da Discussão e a Questão da Verdade**. São Paulo: Martins

Fontes, 2004a.

_____. **O Futuro da Natureza Humana.** São Paulo: Martins Fontes, 2004b.

_____. **Verdade e Justificação:** ensaios filosóficos. São Paulo: Loyola, 2004c.

_____. **Facticidad y Validez**: sobre el derecho y el estado democrático de derecho em términos de teoria del discurso. Madrid: Editorial Trotta, 2005a.

_____. A volta ao historicismo (Platonismo, relativismo e pragmatismo). In: SOUZA, José Crisóstomo (Org). **Filosofia, racionalidade, democracia: Os debates Rorty & Habermas**. São Paulo: UNESP, p. 53-83/163-212), 2005b.

HEGEL, Georg W. F. **Obras Incompletas**. São Paulo: Nova Cultural. (Col. Os Pensadores), 2005.

HERMANN, Nadja. **Validade em Educação**: Intuições e Problemas na Recepção de Habermas. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 1999.

_____. **Pluralidade e Ética em Educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MARCONDES, Danilo. **Filosofia, Linguagem e Comunicação**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARQUES, Antônio. **Sujeito e Perspectivismo**: seleção de textos de Nietzsche sobre a teoria do conhecimento. Lisboa: Dom Quixote, 1989.

MAZZOTTI, Tarso B. & OLIVEIRA, Renato José de. **Ciências da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

NIETZSCHE, Friedrich. **Nascimento da Tragédia ou Helenismo e Pessimismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

_____. **Genealogia da Moral**: uma polêmica. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

PEIRCE, Charles S; FREGE, Gottlob. **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

PERELMAM, Chaïm & OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da Argumentação**: a nova retórica. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

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

RORTY, Richard. **A Filosofia e o Espelho da Natureza**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994a.

_____. **Contingência, Ironia e Solidariedade**. Lisboa: Ed. Presença, 1994b.

_____. **Esperanza o Conocimiento**: una introducción al pragmatismo. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Econômica, 1997.

_____. **Verdade e Progresso**. São Paulo: Ed. Manole, 2005a.

_____. **Pragmatismo e Política**. São Paulo: Martins, 2005b.

_____. Verdade, Universalidade e Política Democrática. In: SOUZA, José Crisóstomo (Org). **Filosofia, Racionalidade, Democracia: Os debates Rorty & Habermas**. São Paulo: UNESP, p. 85-100 / 103-162 / 231-230), 2005c.

_____. & GHIRALDELLI, Paulo Jr. **Ensaios Pragmatistas**: sobre subjetividade e verdade. Rio de janeiro: DP&A, 2006.

ROCHLITZ, Rainer. **Habermas**: o uso público da razão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O Adeus às Metanarrativas Educacionais In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org) **O Sujeito da Educação:** estudos foucautianos. 5ª ed.Petrópolis: Vozes, 2002, p. 247-258.

SOBRINHO, Correia de Melo. **Escritos sobre Educação:** Friedrich Nietzsche. Rio de Janeiro: Ed. PUC, 2003.

TREVISAN, Amarildo. Paradigmas da filosofia e teorias educacionais: novas perspectivas a partir do conceito de cultura. In: 29º Reunião Anual da Anped, 2006, Caxambu, MG. Anais - **Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: desafios e compromissos**. Caxambu, MG: Anped, 2006. CD-ROM

VEIGA-NETO, Alfredo. Foucault e Educação: outros estudos foucaultianos. **O Sujeito da Educação**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 225-246.

WELLMER, Albrect. **Ética y Diálogo**: elementos del juico moral em Kant y em la ética del discurso. Barcelona: Anthopos; México: Universidad Autônoma Metropolitana – Iztapalapa, 1994.

_____. Consenso como telos da comunicação lingüística? In: **NOVOS ESTUDOS.** São Paulo: CEBRAP**,** nº 48, pp. 85-96, julho de1997.

WHITE, Stephen K. **Razão, Justiça e Modernidade**: a obra recente de Jürgen Habermas. São Paulo: Cone, 1995.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações Filosóficas**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

BIBLIOGRAFIAS CONSULTADAS

BECKER, Fernando; MARQUES, Tania B. **Ser Professor é Ser Pesquisador.** Porto Alegre: ed. Mediação, 2007.

BORRADORI, Giovanna. **Filosofia em Tempo de Terror**: Diálogo com Habermas e Derrida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

BOUFLEUER, José Pedro. **Pedagogia da Ação Comunicativa: uma leitura de Habermas**. Ijuí: Unijuí, 1997.

FAZENDA, Ivani (org). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1991.

FLICKINGER, Hans-Georg. Para que filosofia da educação? 11 teses. In: **PERSPECTIVA**. Filosofia da Educação. Florianópolis, Santa Catarina: UFSC, v. 16, n. 29, p. 15-22, jan./jun 1998.

FOUCAULT, Michel. **Em Defesa da Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FREITAG; Bárbara & ROUANET; Sérgio Paulo. **Habermas – Sociologia**. São Paulo: Ática, 2001.

GENTILI, Pablo. **A Falsificação do Consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

GIACÓIA, Oswaldo J. **Sonhos e Pesadelos da Razão Esclarecida**: Nietzsche e a

modernidade. Passo Fundo, RS: ed. UPF, 2005.

GOMES, Luiz Roberto. **Educação e Consenso em Habermas**. Campinas, São Paulo: ed. Alínea, 2007.

HABERMAS, Jürgen. **Dialética e Hermenêutica:** para a crítica da hermenêutica de Gadamer. Porto Alegre, RS: L&PM, 1987b.

_____. **Textos y Contextos**. Barcelona: Ariel, 2001.

_____. **Agir Comunicativo e Razão Destranscendentalizada**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002b.

_____. **A Inclusão do Outro**: estudos de teoria política. São Paulo: Loyola, 2002f.

_____. **A Era das Transições**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003a.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Parte I. Petrópolis, São Paulo: Vozes, 1998.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. **Ética e Estética**: uma relação quase esquecida. Porto Alegre, RS: Edipucrs, 2005.

LAFONT, Cristina. **The Linguistic Turn in Hermeneutic Philosophy**. Cambridge, Mass: MIT Press, 1999.

LENHART, Volker. Educação numa sociedade mundial: globalização como desafio à pedagogia. In: **Educação & Realidade**. Porto Alegre: UFRGS, V. 23, n. 1, p. 25-41, Jan/Jun, 1998.

LYOTARD, Jean-francois. **O Pós-Moderno.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1990.

MARQUES, Mario Osório. **Pedagogia**: a ciência do educador. Ijuí: Unijuí, 1996.

_____. **Educação nas Ciências**: interlocução e complementaridade. Ijuí: Unijuí, 2002.

MOREIRA, Luiz. (org). **Com Habermas, contra Habermas**: direito, discurso e democracia. São Paulo: Landy Editora, 2004.

NIETZSCHE, Friedrich. **Obras Incompletas**. São Paulo: Abril Cultural. (Col. Os

Pensadores), 1983.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo. **Reviravolta Lingüístico-pragmática**. São Paulo: Loyola, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia, Ciência da Educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

_____. & GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria A. S. **Pesquisa em Educação: alternativas investigativas com objetos complexos.** São Paulo: Loyola, 2006.

RANCIÈRE, Jacques. **O Desentendimento**: política e filosofia. São Paulo: Editora 34, 1996.

REVISTA TEMPO BRASILEIRO. 98 – Jürgen Habermas: 60 anos. Rio de Janeiro, 2ª ed. jul-set, 1989.

_____. **Ensaios sobre Heidegger e Outros**. Lisboa: Piaget, 1999.

_____. **Objetivismo, Relativismo e Verdade**. 2ªed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

SANDER, Benno. **Consenso e Conflito**: perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da educação. São Paulo: Pioneira, 1984.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, Sujeito e História**. São Paulo: Olho d' Água, 2001.

SIEBENEICHLER, Flávio Beno (org). **Direito, Moral, Política e Religião nas Sociedades Pluralistas:** entre Apel e Habermas. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 2006.

SOUZA, José Crisóstomo de (org). **Filosofia, Racionalidade, Democracia**: os debates Rorty e Habermas. São Paulo UNESP, 2005.

STIELTJES, Cláudio. **Jürgen Habermas: a desconstrução de uma teoria**. São Paulo: Germinal, 2001.

TREVISAN, Amarildo Luiz. **Filosofia da Educação**: Mímesis e Razão Comunicativa. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2000.

_____. **Pedagogia das Imagens Culturais:** da Formação Cultural à Formação da Opinião Pública. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2002.

VATTIMO, Gianni. **O Fim da Modernidade:** niilismo e hermenêutica na cultura pós-

moderna. São Paulo: Martin Fontes, 2002;

VELASCO, Marina. **Ética do Discurso:** Apel ou Habermas. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2001.

VELASCO, Sírio Lopez. **Fundamentos Lógicos-lingüísticos da Ética Argumentativa**. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2003.

Livros Grátis

(http://www.livrosgratis.com.br)

Milhares de Livros para Download:

Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

Baixar livros de Literatura
Baixar livros de Literatura de Cordel
Baixar livros de Literatura Infantil
Baixar livros de Matemática
Baixar livros de Medicina
Baixar livros de Medicina Veterinária
Baixar livros de Meio Ambiente
Baixar livros de Meteorologia
Baixar Monografias e TCC
Baixar livros Multidisciplinar
Baixar livros de Música
Baixar livros de Psicologia
Baixar livros de Química
Baixar livros de Saúde Coletiva
Baixar livros de Serviço Social
Baixar livros de Sociologia
Baixar livros de Teologia
Baixar livros de Trabalho
Baixar livros de Turismo