

RECONSTRUÇÃO DO DISCURSO: ESTRATÉGIA DE COMPREENSÃO¹

Idanir Ecco²

Adriana S. L. Zorzan³

RESUMO:

Este trabalho apresenta a experiência da reconstrução de uma conferência cuja intenção consistiu em possibilitar sua melhor compreensão e apreensão dos elementos abordados. A estratégia adotada foi a problematização efetivada mediante a adoção de questões congruentes à exposição, inquirindo, em síntese sobre a linguagem e o conhecimento. A temática desenvolvida pelo conferencista defende a hipótese de que o conceito de ação humana é um referencial indispensável para se tratar adequada e produtivamente da relação entre filosofia e pedagogia e, por conseguinte, de problemas que estão na fronteira entre ambas. Procura mostrar, resumidamente, que tal tratamento pode ser buscado nos conceitos aristotélico e habermasiano de ação. Disso extrai, em forma de conclusão, uma *conseqüência pedagógica* principal de que estas duas tentativas de justificação do conceito de ação humana constituem-se em referenciais normativos críticos à toda tentativa de reduzir o conceito de práxis pedagógica a uma relação meio-fim instrumentalizadora.

Palavras-chave: Linguagem. Discurso. Filosofia. Pedagogia. Ação Comunicativa.

¹ Artigo publicado na revista PERSPECTIVA. Erechim/RS: EdiFAPES, V.28, Nº 104, dezembro 2004, p. 123-137.

² Mestre em Educação – UPF/RS. Professor da URI – Campus de Erechim. idanir@uri.com.br

³ Mestre em Educação – UPF/RS. Profª da URI – Campus de Erechim e alfabetizadora na Rede Pública de Ensino (RS).

Almejando o estabelecimento de estratégias para superar limitações identificadas no processo de comunicação entre sujeitos, tem sido a causa deflagradora dessa sistematização.

A linguagem comunicativa é experienciada no cotidiano mediante determinadas condições, dentre as quais, a interligação, o entendimento entre os diferentes elementos existente. A reconstrução do discurso teoriza a interpretação, em busca de sentido e significado nas palavras, no texto e na relação com as exterioridades.

De posse da transcrição de uma conferência (“Racionalidade Comunicativa e Educação”, por Dr. Cláudio Almir Dalbosco¹), objetivando a apreensão eficiente e proveitosa da temática abordada, ousadamente, realizou-se a reconstrução da explanação mediante problematização e adoção de questões pertinentes ao tema abordado.

A socialização deste trabalho justifica-se por duas razões primordiais quais sejam: compartilhar uma experiência de sucesso, no tocante ao objetivo proposto e a relevância da temática em questão, haja vista sua atualidade, porque pertinente à questões desafiadoras referentes ao conhecimento como um todo e à educação. O que segue, testemunha as assertivas supracitadas.

Considerando a temática da preleção, Racionalidade Comunicativa e Educação, em que consiste propriamente o tema da explanação?

Cláudio – Com este título eu quero chamar atenção para um conjunto de problemas que estão na fronteira entre filosofia e pedagogia, exigindo isso, de antemão, que mostre a possibilidade de um diálogo produtivo entre estas duas áreas. Tal possibilidade passa, inicialmente, segundo penso, pela tentativa de esclarecer o significado de ambos os conceitos implicados e, uma vez formulada a hipótese de que há um ponto de cruzamento entre ambas, pelo esforço em justificar tal ponto de cruzamento.

Ao conceituar pedagogia, obviamente, há que se considerar o conceito de educação. É possível estabelecer uma diferença entre ambas?

Cláudio – Certo. Qualquer tentativa de conceitualização da pedagogia não pode ignorar o próprio conceito de educação, derivando-se daí então a questão de saber com base em que argumentos é possível estabelecer uma diferença entre ambas. Começo por conceitualizar a educação como um processo recíproco, espontâneo e assistemático de ensino-

aprendizagem entre duas ou mais pessoas. O característico da educação é o fato dela dizer respeito à interação entre pessoas e de não se limitar ao processo formal de ensino-aprendizagem que ocorre no universo escolar ou universitário. Sendo assim, ela é um processo interativo amplo que ocorre, por exemplo, na relação entre pais e filhos, entre grupos de convivência, de trabalho, etc. No entanto, quando começamos a pensar sobre esta ação espontânea, passamos do campo da educação, enquanto fenômeno cultural amplo, para o campo da pedagogia, enquanto fenômeno mais restrito, de reflexão sistemática. Resumidamente, eu defenderia aqui, inicialmente, digamos assim, um conceito mais antropológico de educação e um conceito mais epistemológico de pedagogia.

Isso é o que caracterizaria a Pedagogia como um saber sistematizado?

Cláudio – Sim. A pedagogia caracteriza-se pelo esforço teórico e sistematizado de pensar a ação educativa, em sentido mais amplo, e de pensar, num sentido mais restrito, os problemas que surgem da relação entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem e da própria relação pedagógica. Sendo assim, a mesma diferença que há entre educação e pedagogia persiste, por exemplo, na relação entre ação educativa e ação pedagógica: a primeira diz respeito a uma interação espontânea, não metódica e assistemática entre duas e mais pessoas, já a ação pedagógica procura tratar esta interação que ocorre entre duas ou mais pessoas a partir de uma perspectiva reflexiva, metódica e sistemática. Isso marca então a diferença entre estes dois tipos de ação. Mas, e isso precisa ficar claro, trata-se de uma diferença que, no entanto, não deve encobrir o ponto comum que há entre ambos: tanto ação educativa como ação pedagógica dizem respeito a um processo interativo e o problema, que constitui, no meu modo de entender, num dos problemas centrais da pedagogia, consiste em saber o que é e como se constitui esta interação. Ele é um problema crucial porque de seu esclarecimento depende a uma própria justificativa satisfatória do conceito de pedagogia. Neste sentido, a questão que se coloca à pedagogia diz respeito às condições que ela deve alcançar para poder se mostrar como saber sistematizado e ela, no entanto, só consegue alcançar isso na medida em que possa definir o seu âmbito objetual e esclarecer as questões de natureza teórico-metodológica que a envolvem. Ao assumir este nível de exigência, a pedagogia vê-se confrontada tanto com questões científicas como filosóficas, localizando seu conhecimento, deste modo, na difícil fronteira entre ciência e filosofia. Isto é, a pedagogia é exigida a estabelecer um diálogo

permanente com as outras ciências e com a filosofia, o que a torna, portanto, um saber de fronteira. Por ser um saber desta natureza ela está envolvida, de um modo ou outro, com toda a problemática surgida da relação entre filosofia e ciência, onde grande parte do debate sobre esta relação se concentra em diferenciar e justificar critérios de demarcação entre diferentes tipos de racionalidade.

Como este debate pode ser esboçado no interior da Pedagogia?

Cláudio – Eu posso esboçá-lo, brevemente, da seguinte forma: alguns pedagogos tendem a conceber sua ciência como um saber empírico, enfatizando, com isso, mais a dimensão da prática pedagógica do que a reflexão sobre a mesma. Aqui, por exemplo, tanto a investigação sobre a prática pedagógica como a discussão sobre os problemas relacionados ao processo ensino-aprendizagem desenvolvem-se no âmbito de um conceito forte, mas reduzido de experiência e, ao mesmo tempo, de um conceito fraco de teoria. Nestes termos, a pedagogia é localizada no interior das ciências, passando a ser considerada basicamente como uma ciência empírica, tendendo a orientar-se por métodos experimentais. Com isso, ela pode terminar por ser uma ciência empírica mesmo para aqueles autores que atribuem um peso importante para a teoria (reflexão), mas que, ao começarem pela prática e pela experiência pedagógicas, terminam não mais saindo dela. Uma crítica a este conceito de pedagogia aproxima-a de um conceito de filosofia entendida como reflexão racional construída por conceitos. Aqui se localiza a tentativa daqueles pedagogos que buscam enfatizar o caráter reflexivo do saber pedagógico, submetendo a ação e a relação pedagógicas a crítica conceitual. A pedagogia, portanto, embora deva ter por finalidade constituir e fundamentar o seu conhecimento por si mesma, nem assim deixa de ser um saber de fronteira que, enquanto tal, não escapa de buscar referências tanto nas demais ciências como na própria filosofia. Porém, é no fato de ser um saber de fronteira que reside tanto sua problematicidade como sua riqueza: riqueza por que ela é levada, constantemente, a dialogar com outras áreas e problematicidade porque ela precisa se autoafirmar como saber próprio.

O que é exigido da Pedagogia no diálogo com as Ciências e com a Filosofia?

Cláudio - Eu posso agora somente formular uma hipótese que pode servir, no entanto, como fio condutor da elaboração de uma resposta a esta pergunta: através do diálogo com as

ciências, a pedagogia é exigida a delimitar a sua base empírica e o seu âmbito objetual e, com isso, ela precisa se envolver com questões de natureza metodológica. De sua relação com a filosofia ela é levada a produzir um nível de reflexão conceitual que a possibilite tratar, de modo sistemático, problemas imbricados com a ação pedagógica. Quando tratamos da relação entre saberes diferentes, no caso entre filosofia e ciências, não podemos perder de vista o fato de que se trata, na verdade de tipos de racionalidade diferentes, que também se constroem ou, pelo menos, devem se construir a partir do embate e da busca constante pela legitimidade de seu próprio saber. Com o intenso desenvolvimento das ciências particulares na modernidade ocorre, como Habermas e outros estudiosos contemporâneos chamam a atenção, um fenômeno curioso no qual a filosofia vai perdendo cada vez mais o seu objeto, culminando no fato dela se tornar, praticamente, num saber sem objeto específico e que só pode construí-lo no diálogo aberto com outros saberes. Esse é, no meu entendimento, também um dos motivos que deve impulsionar o seu diálogo com a pedagogia.

Neste contexto, qual é o entendimento de “tipos de racionalidades diferentes”?

Cláudio - Por tipos de racionalidade entendo aqui modos diferenciados de delimitar e justificar objetos, problemas e conceitos que compõe os saberes em disputa. Enquanto a ciência pode ser caracterizada, de modo geral, como uma racionalidade de tipo procedimental, a filosofia, por sua vez, caracteriza-se por um tipo de racionalidade reflexivo-processual [...]

Considerando a História da Filosofia, como é apresentado o conceito de filosofia?

Cláudio - Se percorrermos a história da filosofia, podemos encontrar tantos conceitos de filosofia quanto são, propriamente, o número de filósofos ou de sistemas filosóficos. Com isso quero dizer que não há uma univocidade em torno de seu conceito, radicanado sua diferença na escolha dos problemas e do aparato conceitual ou da rede categorial, para usar uma expressão de Strawson assumida por Habermas, para justificá-los. Poderia ser esboçado, apenas em largos traços e em conexão com nosso tema, dois conceitos de filosofia, um que poderia ser chamado de metafísico e outro de não-metafísico. Com isso se poderia mostrar, em seguida, dois modos diferentes de se justificar a relação entre filosofia e educação. Mas é preciso chamar a atenção também para o fato de que

estabelecer de forma clara e convincente a diferença entre filosofia metafísica e não-metafísica tem se tornado num dos maiores problemas dos últimos séculos, pois a dificuldade e a polêmica começam já em torno do significado da expressão “metafísica” e onde residiria a linha divisória entre o metafísico e não-metafísico. A dificuldade assume uma agravante ainda maior quando se tem em mente o debate contemporâneo (atual) sobre a pós-metafísica e, como sua decorrência, o debate sobre a pós-modernidade. Eu confesso que tenho certa dificuldade para entender o que se significa todo o sentido que vem escondido por detrás deste sufixo “pós”.

Em que consiste e quais são as principais características da Filosofia enquanto metafísica?

Cláudio – Visto de um modo mais pontual, aquilo que denominados de filosofia metafísica tem sua origem na filosofia grega e se estende mais ou menos até Hegel (1831). Hegel talvez tenha sido o último grande pensador metafísico. Este conceito de filosofia apresenta, largos traços, quatro características principais: um pensamento em forma de sistema, com pretensões universalistas, com base numa fundamentação última e que se auto-intitula ser a primeira ciência, que ocuparia uma posição de destaque em relação às outras formas de conhecimento.

Poderia esclarecer brevemente o significado de cada uma dessas características?

Cláudio: Sim, mas considerando o limite que o espaço de uma entrevista comporta. Primeiro, então, sobre a característica de um pensamento construído em forma de **sistema**. Podemos considerar que trajetória dos pensadores gregos até Hegel se caracteriza por um pensamento que procura tratar de problemas como a origem e organização do cosmos, da sociedade e do homem. Tais filósofos dividem, de modo geral, o saber em três grandes áreas: ética, lógica e ontologia, sendo que cada uma delas teria que dar conta de determinado âmbito temático e exercer tarefas delimitadas. Os dois exemplos clássicos são Aristóteles e Kant. O primeiro divide os saberes em *episteme*, *práxis* e *poiêses*, considerando a lógica como organon, isto é, como ciência preparatória para os estudos dos demais conhecimentos. Kant, seguindo Aristóteles, divide a filosofia em dois grandes núcleos, a filosofia teórica e a filosofia prática e também atribuí a lógica um papel preparatório, chamando-a de vestibulo ou antecâmara das ciências. Mas também é preciso

reconhecer que em ambos os filósofos são enormes as dificuldades de delimitação tanto do “objeto” como das “tarefas” atribuídas á filosofia prática e a filosofia teórica. A segunda característica, que está em estreita vinculação com a idéia de sistema, diz respeito à pretensão de **universalidade**. Trata-se de uma razão fundamentadora que não se atém ao particular, ao contingente e ao individual. Para a razão filosófica de tipo metafísico interessa menos o homem individual e empírico, do que a idéia de humanidade ou de espécie humana. A metafísica aristotélica é o exemplo clássico desta busca pela universalidade da razão, quando Aristóteles diz, por exemplo, no livro VI da *Metafísica*, que não pode existir ciência do acidente. Kant também pode ser tomado com exemplo, quando formula o conceito de filosofia transcendental, que já não é mais a filosofia metafísica no sentido aristotélico, mas diz respeito a uma investigação das condições de possibilidade do conhecimento a priori de objetos (filosofia teórica) ou da ação moral (filosofia prática). Com isso ele deixa claro, por exemplo, que a filosofia teórica não trata do que são os objetos, pois esta tarefa descritiva deve ser reservada as ciências, mas sim do modo como são constituídos os objetos. Ora, as condições de universalidade da razão no domínio teórico são, como ele procura mostrar na primeira parte da *Crítica da Razão Pura*, o espaço e tempo (do lado da sensibilidade) e as categorias (do lado do entendimento). A terceira característica é, como afirmei, a idéia de **fundamentação última**. Alguns filósofos gregos constituem um exemplo claro disso, na medida em que procuram explicar o mundo a partir de um princípio racional: enquanto os pré-socráticos buscam tal princípio no conceito de natureza (*physis*), Platão o concebe como idéia (*eidós*). Mas é o próprio Aristóteles que define a filosofia como ciência dos primeiros princípios e do fundamento último daquilo que existe. A convicção de fundo comum a estes filósofos é, portanto, a idéia de que o mundo e a sociedade são constituídos por estruturas racionais que podem ser expostas por meio do recurso justificado a um princípio último. Princípio de fundamentação última se refere, portanto, aquelas condições legitimadoras do discurso filosófico, sem as quais tal discurso não fica legitimado e para quem das quais não se pode retroceder. Se considerarmos a filosofia apeliiana, neste contexto, teríamos que tratar de um tipo de fundamentação última que não seria, segundo Apel, de modo algum metafísico e isso, por si só, já colocaria mais problema ainda nesta minha caracterização. Embora o confronto entre estes dois tipos de fundamentação última possa ser de grande valia para o esclarecimento de nosso problema, infelizmente não posso trata-lo agora.

As três características descritas acima fundamentam a concepção de filosofia como “Primeira Ciência”? O que significa a filosofia considerada como “prima ciência”?

Cláudio – Este conceito de filosofia como primeira ciência, rainha ou mãe de todas as ciências é própria dos gregos e dos modernos, sendo que durante a Idade Média prevalece a idéia da teologia como primeira ciência, embora se trate de uma teologia, pelo em sua parte mais racional e consistente, que é feita por filósofos. Enfim, a partir deste conceito a filosofia seria considerada um tipo de conhecimento superior em relação aos demais conhecimentos, sendo o filósofo aquele que possui, de certa forma, um acesso privilegiado à verdade. Habermas faz uso amplamente desta metáfora em sua conferência intitulada *Die Philosophie als Platzhalter und Interpret (A filosofia como guardião de lugar como intérprete)*, proferida em 1981 na cidade de Stuttgart – Alemanha. Ao representarmos a organização dos conhecimentos em forma piramidal, teríamos que colocar a filosofia, a partir desta concepção, no topo da pirâmide. Uma vez ocupando este posto, ela poderia julgar os outros conhecimentos, assumindo o papel de uma *juíza suprema*. A filosofia, enquanto metafísica, seria então o tribunal da cultura como um todo. Se este conceito de filosofia também esta presente entre os gregos, será, contudo, na tradição do idealismo alemão que ele ganhará contornos bem definidos: através do conceito de subjetividade tal tradição renova as características da filosofia metafísica, modificando-as em aspectos centrais. Subjetividade significa então autoconsciência, a qual, nas palavras de Habermas, “ou é conduzida, como fonte espontânea de realizações transcendentais, a uma posição fundamental, ou, como espírito, é elevada à categoria de absoluto”².

Historicamente falando, quando o conceito não-metafísico de filosofia começa a ganhar destaque no movimento de crítica e de superação da concepção metafísica da filosofia e que elementos contribuíram para este intento?

Cláudio - Dissemos antes que a filosofia enquanto conhecimento metafísico se estende até Hegel. Com sua morte se inicia já um movimento constante de crítica e de tentativa de superação daquele saber que tem seu olhar dirigido para o todo. Tal movimento começa com o grupo denominado de jovens hegelianos, passando por Marx, Nietzsche e outros autores, até culminar, no século XX, com a tentativa desconstrucionista da metafísica ocidental, levada a cabo por Heidegger, ou com o esforço de dissolução dos problemas

metafísicos em problemas de linguagem levado a diante por Wittgenstein. Porém, não podemos esquecer que ao lado deste movimento interno de crítica à filosofia metafísica, há um outro fator que exerce um poder decisivo e que impulsiona, direta ou indiretamente, a própria crítica interna à filosofia. Refiro-me ao surgimento das ciências modernas. Muito embora ela tenha nascido sob a égide do modelo físico-matemático, sendo os seus problemas de natureza teórico-metodológicos discutidos a partir deste modelo, isso não impediu que os filósofos modernos vissem na ciência uma fonte fecunda de inspiração. O avanço na estruturação do método permitiu à ciência um manuseio e um domínio cada vez mais minucioso da natureza, acumulando cada vez mais experimentos, inventos e descobertas científicas e isso não poderia deixar de seduzir os próprios filósofos. Ora, será uma racionalidade procedimental, com uma forte base experimental e apresentando um número cada vez maior de resultados incontestáveis, que, progressivamente, vai acurrando o saber metafísico ou que, no mínimo, exigirá dos filósofos uma autocrítica de seu próprio saber.

Quais são os filósofos que se destacam no exercício da autocrítica de seu próprio pensar e o que eles propõem?

Cláudio - Kant constitui um exemplo claro desta autocrítica. O Prefácio a segunda edição de sua *Crítica da Razão Pura* pode ser lido como depoimento de um autor do século XVIII que se vê no dever de repensar a metafísica diante dos questionamentos que a ela são postos pelo avanço das outras ciências. Independente ou não de estarmos de acordo com a intenção kantiana de conduzir a metafísica à condição de uma ciência, ou seja, de procurar encontrar-lhe um caminho seguro e de concebemos ou não como realizado este empreendimento kantiano, o fato é que Kant abre o saber filosófico para novos horizontes de questionamentos. O referido Prefácio registra, magistralmente, a situação de desconforto que a metafísica se encontra, quando confrontada com o avanço de outros saberes. Enquanto a lógica, a matemática e as ciências naturais progredem em passos largos, encontrando o caminho seguro de uma ciência, a metafísica, assim Kant descreve seu diagnóstico, não passa de um mero tatear, e o que é pior, um tatear entre meros conceitos. Também é com base neste diagnóstico desfavorável em relação à metafísica de sua época que Kant anuncia a famosa revolução copernicana no domínio da filosofia, a qual consiste em por a subjetividade com centro e referência da possibilidade de se

encontrar um caminho seguro para a metafísica: é a subjetividade, enquanto eu penso ou enquanto unidade sintética originária da apercepção é que deve determinar os objetos. O conteúdo de tal revolução consiste, em analogia com a revolução de Copérnico, portanto, na inversão metodológica da relação entre razão e objetos, fazendo com que os últimos passem a ser determinados pela razão e não mais o inverso.

Que outro autor é possível citar além de Kant?

Cláudio: Eu já iria em seguida começar a falar de um outro autor, Habermas, que, segundo penso, tem contribuído decisivamente para discutir um conceito não-metafísico de filosofia. Ao assumir a guinada lingüística, ele se volta, criticamente, contra o que ele denomina de paradigma da filosofia da consciência e de sua correspondente metafísica do sujeito, ambos considerados por ele como formas próprias de pensamento do idealismo alemão. Eu ainda não estou convencido de que Habermas tenha razão em sua crítica à filosofia da consciência e, muito menos, à metafísica da subjetividade e isso por várias razões, as quais não vem ao caso agora. (A polêmica aqui é grande e vale apenas lembrar as críticas que lhe são feitas por Dieter Henrich, na Alemanha).

Independentemente disso, é possível continuar apresentando Habermas como um defensor do pensamento pós-metafísico?

Cláudio: Sim e para fazer isso eu gostaria, primeiro, de falar brevemente de sua “filiação teórica”. Embora seja difícil determinar precisamente todas as influências teóricas que levaram Habermas a procurar distanciar-se da filosofia moderna (da metafísica da subjetividade), uma vez que seu pensamento é uma confluência de várias tradições, não se pode deixar de fazer menção a duas delas. A primeira é a filosofia analítica da linguagem, com a qual ele se ocupa intensamente a partir dos anos 70 do século passado. Deste diálogo resulta o projeto de uma pragmática transcendental, a qual estará na base de sua teoria da ação comunicativa. Central aqui é a tese de que razão é linguagem, ou seja, de que a racionalidade é constituída lingüisticamente através de atos de fala, os quais, por sua vez, se expressam por meio de pretensões de validade. A segunda influência é o racionalismo crítico popperiano que encontra em Hans Albert, na Alemanha, o seu principal representante. Mesmo que Habermas tenha se colocado ao lado da primeira geração da teoria crítica (principalmente ao lado de Adorno) na famosa disputa sobre o

positivismo na sociologia alemã, polemizando contra Popper e Hans Albert, ele não deixa de assumir uma tese central do racionalismo crítico, a saber, a da falibilidade do conhecimento humano. Com esta tese o racionalismo crítico pretende pôr em questão, por um lado, a convicção num conceito metafísico de verdade e, por outro, na idéia de fundamentação última. Desta dupla influência, aliadas aos estudos anteriormente realizados sobre evolucionismo genético, Habermas chega ao conceito pragmático-linguístico, de caráter processual e falível, de razão. Por isso, o conceito de razão comunicativa implica, desde o princípio, a pressuposição de que a “razão metafísica moderna” diz respeito a um tipo de racionalidade que se fundamenta numa estrutura auto-reflexiva de um sujeito pensante solitário que se debruça sobre si mesmo, pensando o mundo e a si mesmo a partir de uma atitude objetivante baseada na relação sujeito-objeto. Vale lembrar mais uma vez que esta avaliação de Habermas não é, de modo algum, consensual entre os alemães. No entanto, são estas convicções filosóficas que estão na base da referida conferência de junho de 1981, na cidade de Stuttgart,. Nela, Habermas, apresenta Kant como exemplo clássico de um filósofo que atribui a filosofia o papel de “juíza suprema” e de “indicadora de lugar” em relação aos outros saberes. Ao voltar-se contra Kant, ele pensa não ser mais apropriado manter para a filosofia, nos dias de hoje, um *status* de primeira ciência. A filosofia deve se colocar, em vez disso, numa posição mais humilde diante dos outros saberes, dialogando com os mesmos: em vez de ser indicadora ela deve ser guardadora de lugar e em vez de ser juíza suprema, ela pode assumir o papel de interprete mediadora, clarificando os problemas e as tensões que surgem do seu confronto com os outros saberes.

O que é exigido da Filosofia para assumir um papel de “intérprete mediadora” e abandonar a função de “juíza suprema” em relação aos outros saberes?

Cláudio- Para fazer isso, segundo Habermas, a filosofia deve abdicar de suas pretensões metafísicas, isto é, ela deve renunciar a sua pretensão de oferecer um fundamento último para o conhecimento e para a ação humana, deixando de querer ser a primeira ciência.

Os dois conceitos de filosofia apresentados (metafísico e não-metafísico) possibilitam pensar a relação entre filosofia e pedagogia de duas maneiras diferentes. Como se apresenta essa dupla relação.

Cláudio - Primeiro eu quero esboçar esta relação a partir do conceito metafísico de filosofia, tomando Kant como referência. Se a avaliação habermasiana da filosofia kantiana procede, então encontraríamos no pensamento de Kant uma defesa clássica da filosofia como primeira ciência. Nesta perspectiva a filosofia sempre deveria oferecer os fundamentos racionais para a pedagogia, derivando-se daí uma relação entre fundamentador (filosofia) e fundamentado (pedagogia). Vamos nos manter, primeiro, no terreno hipotético e admitir, com Habermas, que Kant teria assumido a concepção de filosofia como “indicadora de lugar”. A partir disso, ela deveria então oferecer os fundamentos, ou seja, as condições de possibilidade para uma concepção de conhecimento, de método, de ação humana ética e justa que seriam operacionalizadas pela ação pedagógica e que deveriam estar na base dos projetos político-pedagógicos a serem desenvolvidos, por exemplo, nas escolas. A pedagogia, portanto, uma vez vista como campo de estudo sobre as teorias educativas e a prática pedagógica, ou seja, sobre os problemas de ensino-aprendizagem e sobre a relação entre teoria e prática no contexto educativo, assumiria a condição de um saber fundamentado pela própria filosofia. Disso resultaria então uma relação assimétrica e vertical entre ambas, uma vez que a filosofia, assumindo a posição de *prima ciência*, ofereceria a base conceitual e os fundamentos para as teorias educativas, refletindo sobre a racionalidade dos seus procedimentos. A partir de Habermas a relação entre filosofia e pedagogia seria esboçada de outra maneira. Tratar-se-ia não mais de uma relação vertical e assimétrica entre fundamentador e fundamentado, mas sim horizontal, que assumiria o modelo de uma relação fundamentador-fundamentado. Nesta perspectiva não haveria mais um tipo de racionalidade hegemônica que manteria ao seu redor outros tipos de racionalidade periféricos. O que resulta disso, como exigência para a pedagogia, é que ela teria que se constituir como um campo de conhecimento capaz de justificar a sua própria racionalidade, dialogando em posição de igualdade com as outras formas de conhecimento (...)

Sucintamente, qual a tarefa que a Pedagogia deve assumir e onde reside a possibilidade do pedagogo iniciar o diálogo com a Filosofia?

Cláudio - Uma das tarefas que a pedagogia deve assumir, diz respeito ao esclarecimento do próprio conceito de ação pedagógica, caso ela queira ser um conhecimento que se fundamenta a partir de si mesma, isto é, um conhecimento que autojustifique sua

racionalidade e ação por meio do diálogo com as outras formas de conhecimento. Aqui é preciso retomar, portanto, a pergunta pelo significado da ação pedagógica e discuti-la orientando-se por uma concepção que implica pensar tal conceito a partir de um nexos estreito entre filosofia e pedagogia.

O que poderia ser considerado como um resultado positivo deste diálogo entre filosofia e pedagogia?

Cláudio: Um dos resultados positivos deste diálogo, e isso pode ser entendido como uma tarefa ou contribuição da filosofia em relação à pedagogia, consiste em evitar que a pedagogia seja concebida somente como uma ciência empírica, correndo o risco, caso isso aconteça, de reduzir o conceito de ação pedagógica e o conceito de ação educativa, num sentido mais amplo, a questões de técnicas e instrumentos de ensino-aprendizagem. Pois, isso implicaria reduzi-los a uma ação de tipo técnico-instrumental. Todo o pedagogo que não queira reduzir a sua ação pedagógica a um mero fazer que se limite a dar conta de modo espontâneo e assistemático das exigências educacionais e pedagógicas que se apresentam a sua atividade docente, condicionando sua ação somente a uma relação meio-fim, deve se perguntar, permanentemente, pelo significado de sua ação. Isto é, devem fazer parte de seu horizonte de questionamento perguntas tais como: em que consiste propriamente a ação pedagógica, como se pode fundamentá-la e qual é o conteúdo desta fundamentação? Ao colocar-se perguntas desta natureza o pedagogo já se põem em diálogo com a filosofia.

Qual é a hipótese que lhe possibilita investigar o “ponto de cruzamento” entre a filosofia e a pedagogia?

Cláudio – Para responder tua pergunta de forma mais clara possível, preciso retomar o conceito de interação, empregado logo no início, onde o considere como um dos pontos de aproximação entre educação e pedagogia ou entre ação educativa e ação pedagógica, concebendo-o agora também como ponto de cruzamento entre filosofia e pedagogia, ou seja, entre filósofos e pedagogos. Minha hipótese é a seguinte: o conceito de ação humana constitui um ponto de partida promissor tanto para se tratar da relação entre pedagogia e filosofia como para se esclarecer o próprio conceito de interação.

O problema que surge, portanto, é: em que consiste a ação humana?

Cláudio - Esta é, sem dúvida, uma das grandes perguntas que preocupam boa parte dos filósofos, desde os gregos até os nossos dias. Eu gostaria de comentar apenas dois deles. Ao tratar da ação humana, Aristóteles teve o mérito de justificar uma distinção entre dois tipos de racionalidade, a racionalidade da *práxis* e da *poiésis*, que, segundo penso, se demonstram extremamente válidas, ainda hoje, para se pensar problemas filosóficos e pedagógicos. Da *poiésis* deriva-se um tipo de ação que ele denomina de fazer ou produzir; da *práxis*, por sua vez, uma ação denominada de agir. Embora ambos os tipos de ação sejam orientados teleologicamente, ou sejam, são ações que se deixam orientar por uma finalidade, Aristóteles deixa claro que produzir e agir não são a mesma coisa, quando afirma: “por isso, a disposição, acompanhada de razão, que se dirige a ação, é distinta da disposição, igualmente acompanhada de razão, que se dirige até a produção”³. O fazer (produzir) rege-se por uma finalidade que não reside na ação do fazer mesmo e isso significa dizer, com Aristóteles, que o “produzir tem uma finalidade diferente do próprio ato de produzir”^{1*}. Por isso, a atividade produzida não é um fim em si mesma, senão um meio para outro fim. O Estagirita esclarece isso através da atividade artística (arquitetura), a qual ele concebe como exemplo típico da racionalidade *poiética*: a construção não deve ser construída simplesmente por causa da construção, senão que deve surgir dela uma casa, a qual, por sua vez, deve servir para ser habitada. Ou seja, a idéia aqui é de que a obra deve servir para um determinado emprego da mesma. Algo diferente ocorre, no entanto, com a racionalidade da *práxis*, pois nela, afirma Aristóteles, “a finalidade na ação não pode ser senão a própria ação, pois agir é uma finalidade em si”^{2*}. Neste sentido, seu fim absoluto, para o qual ela deve tender é a boa ação [...]

Considerando a diferenciação aristotélica entre “poiésis” e “práxis”, como é compreendido o significado conceitual de “ação pedagógica” e quais contribuições desta referência são possíveis para investigar problemas de relações pedagógicas no contexto escolar?

Cláudio – Esta tua pergunta sinaliza para um dos problemas centrais que surge quase que imediatamente quando se procura tratar da relação entre filosofia e pedagogia, a saber, o problema da “utilidade” ou da “praticidade” de tal relação. Neste sentido, a primeira pergunta que surge é a seguinte: “para que serve isso?” ou “que utilidade a filosofia pode

desempenhar em relação à pedagogia?” O primeiro passo para poder-se pensar de modo produtivo a relação entre ambas passa por romper com este caráter utilitário e pragmatista, no sentido pejorativo do termo, como se a filosofia fosse uma fonte de receitas para a ação pedagógica. Se pensarmos nestes termos, estaremos muito longe de constituir um diálogo promissor entre filosofia e pedagogia. Penso que é sobre a possibilidade desse diálogo promissor que Kant tem em mente, quando afirma que o papel do pedagogo não consiste em adestrar os alunos, mas *simplesmente* ensina-los a pensar. Considerando esta importante ressalva, agora vou á tua pergunta: o significado que a diferença aristotélica entre *práxis* e *poiésis* assume em relação ao conceito de ação pedagógica pode ser esboçado, ligeiramente, do seguinte modo: uma vez concebido como parte da racionalidade da *práxis* o conceito de ação pedagógica não pode ser compreendido somente como um mero fazer que se localiza na esfera da produção, cujo um aspecto de sua racionalidade é, como vimos, pautada pela relação meio-fim, onde a própria finalidade, vinculada a um determinado emprego, é externa ao fazer. Como parte da *práxis*, a ação pedagógica deve ser compreendida como uma ação racional que não só tem o fim em si mesma como também só pode alcançá-lo pela ação mesma. Essa referência pode se demonstrar produtiva para se pensar problemas centrais pertencentes ao campo do conhecimento pedagógico, como os problemas que surgem da relação pedagógica entre professor e aluno em sala de aula. Pensar tal relação tomando a racionalidade da *práxis* como um ideal normativo implica, por exemplo, considerar que tanto professor como aluno não possam ver-se um ao outro como meio para alcançar determinados fins. Isto é, a relação entre ambos não deve ser concebida nos moldes de uma relação meio-fim instrumentalizadora.

A “racionalidade da práxis” oferece um conceito de ação humana que representa o ponto de partida para abordar a relação entre ação educativa e ação pedagógica, numa perspectiva interativa. Mas, neste contexto, qual seria o conceito de interação?

Cláudio - Se a racionalidade da *práxis* oferece um conceito plausível de ação humana, na medida em que diferencia dois tipos de racionalidade da ação, ela diz pouco, no entanto, sobre o conceito de interação. Aqui, ao meu ver, Aristóteles precisa ser completado pela moderna filosofia analítica da linguagem e, de modo especial, por Habermas. Com isso quero deixar claro que não somente uma estrutura teleológica, mas também uma estrutura

comunicativa da ação é fundamental para se pensar a ação social e, em específico, a própria ação pedagógica como parte dela. Habermas emprega o conceito de interação pela primeira vez, de modo mais sistemático, em 1967, quando escreve o artigo denominado *Arbeit und Interaktion (Trabalho e interação)*, em homenagem aos 70 anos do pensador alemão Karl Löwith. Löwith foi, como se sabe, um profundo conhecedor do idealismo alemão e isso motiva Habermas a rastrear o conceito de interação no contexto de tal tradição, passando em revista autores e conceitos chaves, como a autoconsciência de Kant, o eu que se põe a si mesmo de Fichte e o espírito absoluto de Hegel. Eu não posso entrar aqui nas críticas que são dirigidas a distinção habermasiana entre trabalho e interação, mas vou me limitar em resumir um aspecto desta distinção que é importante para o meu propósito.

Qual é o entendimento de “Trabalho” e de “Interação” em Habermas relacionados à racionalidade da ação humana?

Cláudio - Habermas concebe trabalho e interação como dois tipos diferentes de racionalidade, os quais, por sua vez dão origem a duas formas diferentes de ação: enquanto o trabalho se caracteriza por ser uma ação de tipo instrumental, “que regula o metabolismo da espécie humana com a natureza circundante”^{3*}, a interação diz respeito a uma ação comunicativa, que regula a relação entre as pessoas em processo de construção sócio-cultural. Ele formula também a tese de que da “conexão entre trabalho e interação depende essencialmente o processo de formação tanto do espírito como da espécie”^{1**}. Trabalho e interação estão, portanto, enquanto dois tipos diferentes de racionalidade da ação humana, na base de constituição do ser humano e da vida sócio-cultural como um todo. Este esboço ainda genérico de uma teoria da ação será criticado e ampliado pelo próprio Habermas em seus escritos posteriores, culminando assim, em sua gigantesca obra *Teoria da Ação Comunicativa* de 1982, na identificação de quatro tipos diferentes de ação: a teleológica, a regulada por normas, a dramatúrgica e a ação comunicativa propriamente dita.

Resumidamente, em que consiste o conceito de “ação comunicativa” em Habermas?

Cláudio – Considerando o caráter complexo e problemático que tal conceito possui, fica difícil resumi-lo de forma satisfatória. No entanto, penso ser oportuno para o momento as seguintes considerações: Para fundamentar o conceito de ação comunicativa, Habermas

esclarece, primeiro, o seu próprio conceito de ação, distinguindo-o dos movimentos corporais e daquelas operações que não chegam a adquirir autonomia. Neste sentido, o movimento corporal pode ser entendido como elemento de uma ação, mas não como ação mesma. Por ação entende Habermas então “somente aquelas manifestações simbólicas nas quais o autor assume uma relação pelo menos com um mundo (porém sempre também com o mundo objetivo)” ^{2**}. Com isso ele quer estabelecer uma distinção entre o modo pelo qual o sujeito atua instrumentalmente, isto é, através dos movimentos que ele intervém no mundo, e o modo como o sujeito se expressa comunicativamente, ou seja, por meio dos movimentos com os quais ele encarna um significado.

Considerando que o conceito de “ação comunicativa” é fundamentado a partir do conceito de “ação”, o que Habermas entende por este último conceito?

Cláudio – Ele o define de tal modo, e também é criticado por isso, que o conceito de ação já implica o de comunicação, o qual, por sua vez, é derivado da concepção pragmática de linguagem. Isto é, a idéia aqui é a de que o emprego pragmático da linguagem pressupõe, desde sempre, a realização de uma ação. Eu não posso entrar aqui na complexidade de conceitos e argumentos que fazem parte da tentativa habermasiana de fundamentação do conceito de ação comunicativa, o que me levaria a tratar em detalhes, entre outros, de conceitos como atos de fala, entendimento, pretensões de validade e sua referência a três mundos diferenciados. No entanto, vou caracterizar, apenas em largos traços, o que significa uma ação comunicativa orientada para o entendimento. Neste sentido, a interação é concebida por Habermas como a ação comunicativa que se estabelece entre duas ou mais pessoas, que, ao conversarem entre si sobre algo no mundo, levantam, com seus atos de fala, pretensões de validade. Estas nada mais são do que as condições próprias de validação das manifestações lingüísticas proferidas ao longo da fala. A estrutura da comunicação lingüística é designada, portanto, como um processo de reconhecimento recíproco de pretensões de validade. O entendimento (*Verständigung*) é concebido, neste contexto, como *telos* imanente à linguagem humana e, enquanto resultado de uma posição motivada racionalmente, é um mecanismo real de coordenação da ação humana. O que caracteriza o entendimento é o fato de que os envolvidos na fala podem, racionalmente, aceitar ou não como corretas, as pretensões levantadas por seus parceiros. Por isso, trata-se sempre de um acordo motivado racionalmente, uma vez que todos os participantes da fala devem possuir,

desde o princípio, o direito de pode dizer sim ou não, e sua tomada de posição diante da situação de fala deve ser fundamentada com base em razões. Até aqui nos movemos ainda, de modo geral, no terreno da ação comunicativa. Dela é distinguido um outro nível que Habermas denomina de discurso. As pessoas entram no nível do discurso quando põem em questão as pretensões de validade duvidosas e, com isso, abstraem sua fala de contextos concretos de ação e procuram estabelecer entre si um consenso comunicativo. Com isso, a argumentação é vista por Habermas como uma posição tornada reflexiva da ação orientada ao entendimento e o discurso argumentativo como uma forma de dirimir reflexivamente as pretensões de validade tornadas problemáticas no âmbito da ação comunicativa.

Em que medida, também, as considerações sobre aspectos da teoria habermasiana da ação comunicativa permite fazer uma aproximação com a ação pedagógica?

Cláudio – Eu diria, em primeiro lugar, que ao ser pensada no contexto de uma teoria da ação comunicativa, a ação pedagógica precisa ser vista como um processo intersubjetivo entre duas ou mais pessoas. Esse resultado permite romper com toda a concepção da ação pedagógica que a compreende a partir do modelo da relação sujeito-objeto e, em última instância, como obra de um sujeito monológico. Disso segue também a concepção da ação pedagógica como um processo comunicativo que é, antes de tudo, uma práxis social constituída intersubjetivamente numa dupla perspectiva: enquanto ação pedagógica que é determinada socialmente e, simultaneamente, enquanto ação que tem sua influência social. Em segundo lugar, a interação comunicativa entre educador e educando passa a ser o médium através do qual ocorre a própria reflexão sobre a ação pedagógica. Se entendermos a ação comunicativa como um processo simétrico entre seus interlocutores e, portanto, como um processo horizontal e não vertical, onde a tomada de posição ocorre com base em razões, então a relação entre educador e educando não pode mais ser vista somente como uma relação de poder do educador sobre o educando, onde o educador procura educá-lo a partir de fins determinados previamente. Isso não significa ignorar, no entanto, a relação de desigualdade inicial que caracteriza toda a relação pedagógica, mas tornar mais conseqüente o compromisso em fazer com que esta desigualdade vá desaparecendo. Pensar um conceito de ação pedagógica, fundamentado em termos comunicativos, não significa desresponsabilizar, portanto, qualquer um dos integrantes da relação pedagógica.

NOTAS

¹ Doutor em Filosofia pela Universität Gesamthochschule Kassel – Alemanha, onde defendeu em 2001 a tese intitulada *Ding na sich und Erscheinung. Perspektiven des transzendentalen Idealismus bei Kant* (Coisa em si e fenômeno. Perspectivas do idealismo transcendental em Kant). Atualmente é professor do Curso de Filosofia e do Mestrado em Educação da Universidade de Passo Fundo – UPF – RS, coordenador do Núcleo de Pesquisas em Filosofia e Educação (Nupefe) e participa dos projeto de pesquisa “Dever e responsabilidade moral” e “Teoria crítica e educação”. **No dia 21 de março de 2003, ministrou Aula Inaugural para os cursos de Filosofia e Pedagogia na Universidade Regional Integrada -URI – Campus Erechim (RS)**, de onde surgiram as condições para a realização deste trabalho.

² HABERMAS, 1997, p. 39.

³ARISTÓTELES, 1991, 1139b, p. 405.

^{1*} Ibidem, 1140 a, p. 405

^{2*} Ibidem, 1140 a, p. 405.

^{3*} HABERMAS, 1978, p. 45.

^{1**} Ibidem, p. 47.

^{2**} Ibidem, p. 144.

AUTORES

Idanir Ecco - Licenciado em Filosofia (FAFIMC – Viamão). Mestre– UPF/RS. Professor da URI Campus de Erechim. E –mail: idanir@uri.com.br.

Adriana Loss Zorzan – Licenciada em Pedagogia (URI- Erechim). Mestre em Educação – UPF/RS. Alfabetizadora na Rede Pública de Ensino (RS). Professora da URI Campus de Erechim. E-mail: adrianazorzan@terra.com.br.

BIBLIOGRAFIA

ADORNO Y OTROS. La disputa Del Positivismo en la Sociologia Alemana. Barceleo? México: Edições Grijalbo, 1973.

- ARISTÓTELES. *Tratados Éticos-morales*. Madrid: Aguilar, 1991.
- ARISTÓTELES. *Die Nikomachische Ethik*. München: DTV, 1991.
- BERTI, E. As razões de Aristóteles. São Paulo: Loyola, 1998.
- BUBNER, R. *Handlung, Sprache und Vernunft. Grundbegriffe praktischer Philosophie*. Frankfurt am Mai: Suhrkamp, 1982.
- FLICKINGER, G-H. *Trabalho e emancipação/ Observação a partir da teoria marxiana*. In: *Veritas*, Porto Alegre, v. 37, n.148, p. 499-509, dez. de 1992.
- GERHARDT, V. *Zur Metaphysikdebatte zwischen Jürgen Habermas und Dieter Henrich*. In: *Zeitschrift für philosophische Forschung* 42 (1988): 45-70.
- GOERGEN, P. *Pós-Modernidade, Ética e Educação*. São Paulo: Editora Autores Associados, 2001.
- HABERMAS, J. *Technik und Wissenschaft als "Ideologie"*. Frankfurt am Mai: Suhrkamp, 1978.
- HABERMAS, J. *Theorie des kommunikativen Handelns, Band 1. Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung*. Frankfurt am Mai: Suhrkamp, 1995.
- HABERMAS, J. *Nachmetaphysisches Denken. Philosophische Aufsätze*. Frankfurt am Mai: Suhrkamp, 1997.
- HABERMAS, J. *Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln*. Frankfurt am Mai: Suhrkamp, 1999.
- HENRICH, D. *Was ist Metaphysik, was Moderne? Thesen gegen Jürgen Habermas*. In: *Merkur* 40 (1986) I: 495-508.
- HERMANN, N. *Validade em educação: Intuições e problemas na recepção de Habermas*. Porto Alegre: Edipucrs, 1999.
- KANT, I. *Werkausgabe in 6 Bänden*, hrsg. v. W. Weischedel, Darmstadt 1998.
- MASSCHELEIN, J. *Kommunikatives Handeln und pädagogisches Handeln. Die Bedeutung der Habermasschen kommunikationstheoretischen Wende für die Pädagogik*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, Leuven University Press, 1991.
- RICHTER, H. *Zwischen Sitte und Sitlichkeit. Elemente der Bildungskritik und pädagogischen Handlungstheorie in Jürgen Habermas' kommunikativer Vernunfttheorie*. Berlin: Logos Verlag, 2000.
- SCHMIED-KOWARZIK, W. *Filosofia prática e Pedagogia*. Trad.: Cláudio Almir Dalbosco, Passo Fundo, 2002. (mimeo)
- WIGGER, L. *Handlungstheorie und Pädagogik. Eine systematisch-kritische Analyse des Handlungsbegriffs als pädagogischer Grundkategorie*. Bonn: Verlag Hans Richarz, 1983.

