

O PENSAMENTO PÓS-METAFÍSICO E A TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA DE JÜRGEN HABERMAS: IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO HUMANA EM GERAL

*POST-METAPHYSICAL THINKING AND THE THEORY OF COMMUNICATIVE ACTION
BY JÜRGEN HABERMAS: IMPLICATIONS FOR EDUCATION AND HUMAN TRAINING IN
GENERAL*

José Pedro Boufleuer

Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, RS, Brasil. E-mail: jospebou@unijui.edu.br

 <https://orcid.org/0000-0003-3926-5164>

DOI: <https://doi.org/10.46550/ilustracao.v1i3.31>

Recebido em: 23.09.2020

Aceito em: 29.11.2020

Resumo: O presente artigo busca estabelecer um horizonte teórico-filosófico para pensar a educação e a formação humana em geral. Para isso propõe um pensar filosófico pós-metafísico, diferenciado em relação ao pensar metafísico, e em cuja perspectiva situa a Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas, apresentada, então, como potencial modo de pensar a educação. Na construção de sua linha argumentativa, o artigo começa perguntando pelas motivações do próprio ato de educar, com o que a reflexão se orienta para a existência de um mundo humano cuja viabilidade depende de referenciais de objetividade que permitem a coordenação das ações dos diferentes sujeitos. A demanda por referenciais de objetividade remete à questão fundamental da filosofia, isto é, ao modo como se estabelecem parâmetros de verdade e de correção. Na busca desses parâmetros se distinguem os modos metafísico e pós-metafísico de conceber a tarefa filosófica e, com eles, a indicação do sentido do que se tem tomado como racionalidade humana. Em consonância com o pensar pós-metafísico, segue a apresentação da teoria habermasiana e, a partir dela, indicam-se possíveis desdobramentos para o trabalho de formação e inserção das novas gerações no mundo humano.

Palavras-chave: Pensamento pós-metafísico. Teoria da Ação Comunicativa. Habermas. Formação Humana.

Abstract: This article seeks to establish a theoretical-philosophical horizon for thinking about education and human formation in general. To this end, he proposes a post-metaphysical philosophical thinking, differentiated from metaphysical thinking, and in whose perspective situates Jürgen Habermas's Theory of Communicative Action, presented, then, as a potential way of thinking about education. In the construction of its argumentative line, the article begins by asking for the motivations of the act of educating itself, with which the reflection is oriented towards the existence of a human world whose viability depends on objectivity references that allow the coordination of the actions of the different subjects. The demand for objectivity references refers to the fundamental question of philosophy, that is, to the way in which parameters of truth and correction are established. In the search for these parameters, the metaphysical and post-metaphysical ways of conceiving the philosophical task are distinguished and,



with them, the indication of the meaning of what has been taken as human rationality. In line with the post-metaphysical thinking, the presentation of the Habermasian theory follows and, from there, possible developments are indicated for the work of formation and insertion of new generations in the human world.

Keywords: Post-metaphysical thinking. Theory of Communicative Action. Habermas. Human formation.

1 Introdução

Colocamo-nos aqui o desafio de oferecer uma reflexão, obviamente incipiente, sobre dois temas relativamente complexos, que é o pensar pós-metafísico e a Teoria da Ação Comunicativa de Habermas, com o desafio, ainda, de fazer indicativos quanto a sua possível fecundidade para pensar questões de educação e de formação humana em geral. Temas complexos no âmbito da filosofia, porém, são os que tratam de obviedades da nossa vida e condição humana, mas sobre os quais muitas vezes deixamos de pensar. Por isso, a via de acesso para a nossa reflexão será o que todos nós de alguma forma já sabemos: o que é a nossa vida, o que são crenças e como as assumimos, como somos educados, como educamos nossos filhos ou alunos. Enfim, nada será demasiadamente difícil para quem se der conta que os temas aqui tratados não são propriamente estranhos ou alheios às nossas vidas, mas dimensões que nos são muito próximas e com as quais lidamos cotidianamente.

Organizaremos nossa exposição em cinco momentos. Primeiramente situaremos a questão da educação, buscando responder à pergunta do “por que educar?”. Veremos, então, que a questão da educação leva, num segundo momento, à reflexão sobre o mundo humano, para cuja organização se fazem necessários referenciais de objetividade, de modo que possa ser considerado efetivamente como “nosso”, como uma construção coletiva com base no que consideramos verdadeiro ou justo. E é a busca por referenciais ou critérios de objetividade que nos leva ao terceiro momento da reflexão, ao campo propriamente filosófico, quando, então, situaremos o pensar pós-metafísico em sua diferença com o pensar metafísico, como formas distintas de se estabelecer parâmetros de objetividade para a organização da vida humana em sociedade, ou do mundo humano comum. Num quarto momento explicitaremos, em rápidos traços, a Teoria da Ação Comunicativa como forma paradigmática de situar a racionalidade em perspectiva pós-metafísica, para o que tomaremos como referência a obra do filósofo alemão Jürgen Habermas. Por fim, faremos algumas rápidas indicações de como essa linha de reflexão, de um pensar pós-metafísico articulado com a concepção de uma racionalidade comunicativa, permite situar processos de formação humana, como os que ocorrem, especialmente, nos espaços institucionalizados de educação.¹

2 Afinal, por que educar?

Perguntemo-nos. Afinal, qual seria a razão da existência de uma instituição educativa como a Universidade, a escola, a família, ou qualquer outra instituição orientada por objetivos de formação humana? Se for possível falar de uma razão de ser da ação educativa, em função da

1 Algumas das imagens usadas ao longo deste artigo, bem como a forma de elaboração de algumas das linhas de reflexão, devo ao colega e professor Paulo Evaldo Fensterseifer, com quem tenho compartilhado a atividade docente a mais de duas décadas.

própria condição humana, certamente teríamos como falar de um possível modo de compreender e realizar o trabalho docente, bem como do trabalho de qualquer instituição educativa. Ou seja, supomos aqui que o “por quê” da instituição educativa e o “como” do seu fazer só podem ser vistos como necessariamente articulados.

Nesse raciocínio, porém, somos levar a pensar que o “por quê” de toda e qualquer educação se encontra no “o quê” da educação. E a busca de resposta a essa última questão nos conduz ao fato de termos um mundo humano que nos faz uma espécie diferenciada em relação às outras espécies animais. Assim, o mundo humano acaba sendo o próprio “conteúdo” da educação, e que, por sua vez, vai conferir razões para educar e indicar modos de sua realização. E o que significa propriamente termos um mundo humano? Como ele se tornou possível?

Nosso ponto de partida vai pressupor uma tomada de posição entre duas formas de conceber a emergência do fenômeno humano e que, por sua vez, se correlacionam com os modos metafísico e não metafísico de compreender a condição humana. Sem ainda entrar em maiores detalhes, deixaremos de lado a linha de raciocínio (que entendemos passível de vínculo com o pensar metafísico) que pressupõe que nós humanos surgimos por alguma intervenção extraordinária no curso dos fatos naturais, seja ao modo de um “sopro divino” ou por obra de alguma força transcendente, e que tivesse resultado na nossa criação. Em contrapartida, situaremos a condição humana no âmbito de um raciocínio (que entendemos passível de vínculo com o pensar não metafísico, ou pós-metafísico) que compreende o humano a partir de sua imanência à natureza e o seu emergir, como espécie diferenciada, num longo percurso evolutivo e sob a forma de uma autocriação².

Assim posicionados, podemos supor que, em algum momento, num passado distante, nosso ancestral comum se distinguiu das demais espécies animais pelo desenvolvimento de uma capacidade de modificação dos padrões de interação com o meio e com os outros. Assim, diferentemente dos outros animais, que permaneceram no âmbito dos padrões pré-estabelecidos de interação com o meio e com os outros indivíduos de sua espécie, os humanos se tornaram aptos a modificar esses padrões. Embora mantendo instintos como o da sobrevivência e da reprodução, abriu-se para esses a possibilidade de agir e de interagir de forma não estritamente condicionada a seus instintos. A espécie humana revelou-se, assim, como uma espécie aberta, como já não de todo acabada, mas com possibilidades de se fazer e refazer continuamente. Esse fazer-se e refazer-se se expressa como possibilidade de aprender, como possibilidade de transcender a determinação instintiva. Todo aprendizado humano configura, assim, expressão de uma diferenciação com relação ao que seria uma condição fechada, pré-determinada, tal como observamos nas demais espécies. Enfim, os humanos se inventaram e, com isso, necessitam continuar se inventando.³

O que temos como mundo humano resulta, portanto, dessa capacidade de transcender a determinação instintiva, de produzir modos de ser e de interagir “por sobre e em tensão” às

2 Diante de uma eventual objeção de que essa noção de “autocriação” configura uma visão prepotente da condição humana, diríamos que, na ótica de um pensar não metafísico, mais prepotente seria acreditar termos acesso ao suposto desígnio de quem supostamente nos criou.

3 Nesse sentido podemos nos referir ao humano como um animal que “saiu da verga”, saiu da “trilha”, do “leito natural” e que, por isso, já não encontra nos instintos referências suficientes para viver no mundo que criou ao “sair da verga”, ao dizer não aos instintos. O custo deste desprendimento do mundo instintivo é similar ao de ter comido “o fruto proibido”, “a maçã”, o fruto da árvore do conhecimento. A narrativa do Gênesis, portanto, não poderia ser interpretada ao modo de uma “queda” em relação a uma condição prévia mais favorável, mas como representativo do momento fundante da condição humana, de sua emergência como espécie já não puramente animal.

inclinações biológicas.⁴ Um mundo que se constituiu exatamente porque nossa relação com os outros e com as coisas deixou de ser meramente reflexa, de simples reação instintiva aos seus estímulos, tornando-se, por isso, intencional e deliberativa. Assim, o mundo humano compreende tanto os comportamentos específicos que fomos capazes de desenvolver nas interações com o mundo natural e com os outros, como as realizações resultantes desses novos modos de ser e de interagir. Assim:

- Temos cultura – nossos padrões de interação com o meio natural vão se modificando. Ou seja, revelamo-nos como criativos e inventivos, com o que acumulamos, através dos tempos, tecnologias, modos de intervir na natureza, de potencializar nossas capacidades de ação.

- Temos sociedade – nossos padrões de interação com os outros vão se modificando. Nosso comportamento não é regido tão-somente pelos instintos ou pelas inclinações naturais. Estabelecemos valores morais e éticos, regras de convivência e, inclusive, a política, como um modo de resolver as questões da vida coletiva, já não pela via da força e nem por qualquer forma que fosse natural.

- Somos sujeitos – temos personalidade e identidade. Fazemos escolhas e nos afirmamos na singularidade de nosso modo de ser.

Quando falamos de educação nos referimos, de alguma forma, ao desejo que alimentamos de que a experiência de termos um mundo humano se mantenha e se aprofunde. O nosso esforço, ou nossa disposição em educar os filhos, e as novas gerações de um modo geral, se deve ao fato de acreditarmos que esse mundo humano – com suas respectivas crenças, valores, técnicas, competências, modos de ser etc. – constitui um legado que vale a pena ser transmitido às novas gerações. Temos um aprendizado de espécie que desejamos seja incorporado pelas novas gerações. Podemos dizer que esse desejo se expressa no dizer dos pais: “Queremos o melhor para nosso filho. Queremos que nosso filho tenha uma vida boa”.

Esse “melhor” e “vida boa” representam a compreensão que esses pais têm em relação ao que seja propriamente o “humano” em suas relações com o meio natural, com os outros e consigo mesmo. Tudo isso remete à ideia de que educar, em última instância, consiste no esforço em “contar o mundo às novas gerações”. Frente a isso se colocam as questões: como contar este mundo? Como funciona isso? Como isso é possível?

Aparece aqui, no entanto, uma questão que nos interessa sobremaneira: o que permite falar de um mundo “comum”, que já não seja apenas o meu mundo, a minha particular percepção das coisas, os meus valores, as minhas preferências? Se na educação doméstica (familiar) já é necessário que o pai e a mãe se acertem sobre o que constitui propriamente o “conteúdo” da educação a ser dada aos seus filhos, na escola e em outras instituições formativas o entendimento precisa ser mais amplo, já que nelas está previsto o ensino que é considerado importante e básico pela sociedade, pela ordem política instituída. E é isso que traz a demanda de referenciais de objetividade. Afinal, é preciso saber como o mundo que contamos corresponde ao “nosso” mundo e que ele é “comum” a todos nós. Ou, ainda em outros termos, o conteúdo da educação não pode ser um âmbito de livre criação de cada respectivo professor. E é assim que o tema do mundo humano nos leva à questão central da filosofia.

4 Este mundo que criamos em função do descolamento das determinações instintivas pode ser tomado como o palco que artificialmente forjamos para realizar as nossas vidas, agora já não simplesmente animais, e, sim, humanas.

3 Filosofia: a busca de referenciais de objetividade para a reflexividade do mundo humano comum

Arriscamos aqui dizer que a filosofia pode ser considerada como um diálogo em torno das questões do mundo humano. Mundo esse que já tem um tempo... e que não está e nunca estará sendo iniciado por qualquer que seja a geração de humanos.

O mundo comum é aquilo que adentramos ao nascer e que deixamos para trás quando morremos. Transcende a duração de nossa vida, tanto no passado quanto no futuro: preexistia à nossa chegada e sobreviverá à nossa breve permanência. É isto o que temos em comum, não só com aqueles que vivem conosco, mas também com aqueles que aqui estiveram antes e aqueles que virão depois de nós (ARENDDT, 2002, p. 65).

Os primórdios do mundo humano podemos até imaginar, como fizemos acima, conjecturando, por exemplo, acerca do que teria estado em sua base fundacional, mas não há como trazer argumentos factuais relativos a sua emergência. Já a filosofia, em função de registros que dispomos, e que remontam a aproximadamente três milênios, sempre parece ter consistido num esforço em tornar reflexiva essa experiência do mundo humano. Uma reflexividade que inicia pelos limites e possibilidades do nosso conhecimento, cuja consciência possibilita a instauração de modos de ser e de interagir em níveis de maior razoabilidade, haja vista que esses modos, para nós humanos, não se encontram previamente determinados. Os temas da filosofia, por isso, emergem da condição de estarmos num espaço comum de interações, não só entre nós, mas também com o meio.

Nessa linha de pensamento, e em sentido bem amplo, pode-se dizer que a filosofia se ocupa da condição humana e das possibilidades de estabelecer um modo de ser e de interagir passível de ser predicado de razoável. E é essa razoabilidade que temos acreditado ser o fundamento de nossa civilização, a ponto de termos identificado o seu oposto, o não razoável, como sendo a barbárie. Embora essa noção remeta ao tema filosófico da “racionalidade”, não se trata aqui de referência a qualquer modo específico de como se estabeleceu sua compreensão ao longo dos séculos, mas de uma referência antropológica, ou seja, como indicativa de um modo especificamente humano de ser enquanto necessitado de fazer-se, já que não de todo determinado pela sua constituição biológica. O desafio, portanto, é o de instaurarmos um mundo humano baseado em modos de ser, de conviver e de interagir que possamos predicar de razoáveis.

E por que viver como homens seria tão desafiante, para não dizer tão arriscado e perigoso? A resposta é porque em desobedecendo aos instintos deixamos de ter o sentido posto para a nossa vida, com o que nos tornamos condenados a ser livres, a fazer escolhas, a deliberar, o que sempre implica em riscos. Assim, podemos escolher, dentre outras coisas, qual atitude vamos ter em relação àqueles que nos atravessam o caminho, que nos confrontam com modos diferentes de ser e se comportar, que não pensam como nós ou que não acreditam em coisas como nós, etc. Podemos definir e estabelecer padrões, agora humanos, de orientação de nossas vidas por atitudes de solidariedade ou de rejeição, de tolerância ou de violência, e, com isso, termos um mundo humano mais ou menos razoável, melhor ou pior de se viver. E esse mundo melhor ou pior de se viver também pode ser produzido pelos modos de nossa intervenção na natureza, pelas técnicas que usamos na sua exploração, de como utilizamos os seus recursos, de como perseguimos o nosso bem-estar material e o nosso conforto.

Para todos os efeitos, depois que nos inventamos as coisas deixaram de ser óbvias para nós. Nossa condição humana está marcada pela incerteza e dramaticidade, haja vista as escolhas, sempre arriscadas, que se fazem necessárias. Já não contamos com a prerrogativa de não fazer escolhas. O sentido possível de nossa existência é somente aquele posto por nós mesmos, fruto de nossas escolhas. No dizer de Tugendhat (2007, p. 188),

[...] a necessidade que os seres humanos têm de colocar em questão a sua própria vida tem a ver com o fato de que, diferentemente das outras espécies, não somos feitos de ‘arame rígido’, senão que podemos duvidar do que estamos fazendo e, por conseguinte, também de como conduzimos a nossa vida. [...] trata-se do caminho que devemos tomar na vida, e o característico dos humanos parece ser que isso nunca é óbvio.

Essa abertura fundamental do homem, essa indeterminação do seu ser, se refere, inclusive, às explicações e sentidos que ele venha a atribuir a sua capacidade de agir inventivamente na direção da contínua modificação dos padrões de interação com o meio e com os outros. Isso significa que cabe a ele mesmo definir como realiza a sua condição humana e como deve operar na perspectiva da constituição de seu mundo⁵.

Ocupando-se com o mundo humano, na perspectiva de torná-lo reflexivo e orientá-lo para a razoabilidade, a filosofia se depara com a problemática central do homem, preço a ser pago pela sua condição: a necessidade de um acerto de perspectivas, haja vista que abandonamos o modo natural de nos vincularmos uns aos outros, de estabelecer a coesão no nosso modo coletivo de viver. As relações entre o sujeito individual e o “mundo comum”, expressão com a qual referimo-nos ao mundo compartilhado com os demais, configuram a dramaticidade constitutiva da própria condição humana, origem de todos os nossos problemas e também de todas as nossas possibilidades. Dessas relações emergem as tematizações filosóficas acerca da subjetividade e da objetividade, do particular e do universal, desdobrando-se em questões como as da verdade e da justiça, da ética e da política.

Em resumo, o desejo de “contar o mundo às novas gerações”, como sendo o propósito da educação, pressupõe que se explicita a forma como nós produzimos a objetividade desse mundo, de modo que ele possa, efetivamente, ser apresentado como sendo “nosso” e “comum”: nossa cultura, nossa sociedade, nossos modos de ser. Se não houver um “nosso” digno e passível de ser defendido e apresentado, então que cada qual se faça a seu bel-prazer e paremos de falar de educação... Trata-se, portanto, de irmos à busca de um critério de objetividade, de um parâmetro para atestar a verdade dos nossos conhecimentos, a correção de nossas regras e a legitimidade de nossos modos de nos portar. Bem, foi isso que a filosofia fez ao longo dos séculos. E o fez basicamente em duas direções: na direção de um pensar metafísico e na direção de um pensar pós-metafísico, como veremos a seguir.

4 Metafísica e pós-metafísica

Na busca de um critério para atestar o que seria um modo razoável de ser e interagir, a tradição do pensamento filosófico nos coloca diante de uma espécie de divisor de águas,

5 Dessa percepção resulta o que podemos chamar de força paradigmática do pensamento filosófico. Isso porque uma “explicação” ou uma “proposição” do que constitua a condição de racionalidade humana sempre acaba produzindo efeitos sobre a vida humana. Ou seja, algo como uma tomada de posição acerca do que seria o “operar da razão” não deixa de produzir consequências práticas.

considerando o tipo de expectativa que anima essa busca: a de encontrar uma resposta ou um critério em definitivo e que permitisse, por assim dizer, encerrar essa busca; ou a de considerar o possível “achado” como uma construção histórica, como um critério proposto, com a consciência de que poderá vir a ser revisto pelos próprios homens quando assim o entenderem. Grosso modo, esse divisor de águas se refere ao que podemos chamar de pensamento metafísico e de pensamento pós-metafísico.

No modo metafísico de pensar a solução é entendida como dada “de vez”, seja como revelação ou como descoberta, o que autorizaria a sua aplicação à revelia dos sujeitos históricos.⁶ Já no modo pós-metafísico de pensar, pelo seu estatuto de mera proposição, impõe-se obrigatoriamente a consideração das perspectivas dos sujeitos envolvidos em sua aplicação. Usando a imagem de um barco à deriva em alto mar, no modo metafísico de pensar se supõe a existência de uma bússola, ou de uma estrela-guia, capaz de indicar o rumo a ser seguido. Já no modo pós-metafísico de pensar a escolha de um rumo a seguir deverá passar pelo entendimento dos que estão no barco, sob o pressuposto de que ninguém sabe ao certo para onde ir, o que torna razoável um acerto de perspectivas com todos os envolvidos⁷.

A metafísica, em termos gerais, consiste no tipo de pensamento que supõe algum sentido previamente posto, de certa forma anterior ao que constitui a experiência humana neste mundo. A metafísica é, dessa forma, uma “solução” para as questões cruciais da vida humana, como as que se referem a possíveis princípios ou finalidades, e que, de outra forma, dependeriam sempre de decisões dos indivíduos ou das coletividades. Trata-se do desejo de “pisar em chão firme”, numa espécie de fundamento último, para além das dúvidas, das controvérsias e incertezas experimentadas ao longo de uma vida humana. É como se diante da experiência do caótico da vida se buscasse visualizar princípios ordenadores para esta e para o mundo. Ou, ainda, se diante da experiência do aparente e do transitório se buscasse algo de essencial, de imutável. A atitude metafísica, enquanto busca de soluções transcendentais para os problemas imanentes, pode ser considerada como uma “tentação” de obter um tipo de tranquilidade e de certeza que não existe.

Enquanto que o pensar metafísico supõe algum sentido previamente posto, de certa forma anterior ao que constitui a experiência humana neste mundo, o pensar pós-metafísico assume o pressuposto de que a vida humana e a sociedade não possuem algo como um sentido “posto”, mas tão-somente “proposto”. Assume-se aí, com toda a radicalidade, a ausência de fundamentos últimos que devam ser encontrados, bem como sentidos a serem buscados para além daqueles que nós mesmos somos capazes de estabelecer.

Para o pensamento pós-metafísico o homem encontra-se situado nesse dilema fundamental de fazer-se — feito castigo pela ousadia de ter-se inventado pela desobediência aos ditames de sua natureza instintiva, correspondente ao cometimento de um “pecado original” — e que já não possui alternativa a não ser continuar se inventando. Isso significa, na prática, contar uma “historinha” sobre a sua condição no mundo, ao modo de uma narrativa, tomando-a como verdadeira, no sentido de efetiva. Assim, e como partícipes dessa trajetória que se estende ao longo dos tempos, já contamos mitos, projetamos utopias, criamos a subjetividade, sendo que

6 Tomamos aqui a expressão “metafísica” na sua acepção clássica, tal como nos foi legada pela tradição platônico-aristotélica.

7 Considerando a alegoria da caverna de Platão, o pensar metafísico consiste no suposto de um “fora da caverna”, a partir do qual são resolvidas as questões internas à caverna (do mundo humano). Já no pensar pós-metafísico são abandonadas as pretensões de encontrar alguma via de solução da problemática do mundo humano que se ponha para além de um acerto de perspectivas em sentido imanente por parte dos sujeitos históricos.

atualmente acreditamos ser a ciência uma boa expressão de nossas possibilidades e, por isso, a indicadora do caminho a seguir. E foi assim que nos diferentes períodos históricos comportamos e perseguimos metas de acordo com as possibilidades sinalizadas nessa contação de histórias. Ou seja, sempre acabamos nos fazendo, de alguma forma, à imagem e semelhança de nossa própria narrativa.

Como que se essa observação não fosse suficientemente intrigante em face da autoimagem racionalista e objetivante de nossa época, acrescente-se aí que, em regra, esquecemos que fomos os próprios inventores das históricas que contamos. E quanto mais adultos ficamos mais dificuldades vamos tendo para nos desvencilhar ou conseguir relativizar o que é apenas um jogo que montamos para organizar nossas vidas, o nosso mundo comum. Salvam-se as nossas crianças que, a exemplo dos adultos, também montam os seus jogos, brincam em estrita obediência às regras que se colocam, mas não encontram qualquer dificuldade de desmontarem o cenário na hora de almoçar ou de dormir, para num momento seguinte montá-lo com base em parâmetros novos, brincando, então, de outra coisa. Afinal, elas sabem que se trata apenas de um jogo...

Na perspectiva de um pensar pós-metafísico nós humanos nos encontramos num universo finito, em que os padrões de verdade devem ser construídos em perspectiva imanente, o que os torna precários e sempre provisórios (STEIN, 1996, p. 32). Assim, para viver em sociedade e para educar as novas gerações é preciso que os homens definam, eles próprios e por si mesmos, em quais verdades pretendem acreditar e sob que regras pretendem assentar suas relações de reciprocidade. As noções de verdade e de correção se vinculam a proposições históricas e são, portanto, sempre passíveis de redefinição. E já sem poder apelar ao porto seguro da metafísica será preciso, na imanência da condição humana, estabelecer referenciais de verdade que possam normatizar a vida social e a própria educação. É isso que buscaremos visualizar no projeto filosófico da Teoria da Ação Comunicativa de Habermas, como veremos a seguir.

5 A Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas

Mesmo que possamos dizer que o conjunto da filosofia se ocupa da condição humana, falar de sua possível contribuição para o pensamento da educação dependerá de como concebemos o seu estatuto, se metafísico ou pós-metafísico. E nesse sentido podemos dizer que no tempo histórico atual, e no que se expressa através das produções e pelos autores mais reconhecidos, a filosofia hoje se compreende como pós-metafísica (ou não mais metafísica), isto é, como proposição. A Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas se põe nessa direção (HABERMAS, 1987; 1990).

Interpretando a razão humana como capacidade de construir entendimentos compartilhados, construídos e legitimados em processos intersubjetivos de argumentação, Habermas propõe um novo parâmetro de orientação para os modos humanos de ser, de agir e de interagir (com os outros e com a natureza). Parâmetro esse que, na perspectiva do seu projeto filosófico, permite sustentar uma teoria crítica da sociedade, capaz de identificar as patologias do mundo humano contemporâneo. Ou seja, um parâmetro que nos permite dizer o que é razoável e o que não é razoável⁸.

8 É importante observar que a noção de crítica adquire sentidos distintos no pensar metafísico e no pensar pós-metafísico. Para o primeiro sempre significa a sinalização de algo que tenha se desviado do padrão original ou essencial, enquanto que para o segundo aparece como identificação de traços resultantes, ou eventualmente dissonantes, das opções ou proposições

Em perspectiva pós-metafísica, a Teoria da Ação Comunicativa entende como necessário o estabelecimento de um parâmetro com apelo universal para a coordenação das interações que constituem o mundo humano comum. Para Habermas esse parâmetro emerge do próprio modo de a linguagem estruturar-se com vistas ao entendimento, qualificando-se, assim, como “fato da razão” (HABERMAS, 1989a, p. 418). Assim, o autor visualiza na racionalidade comunicativa um modo de coordenação dessas interações, capaz de preservar a condição de autonomia dos sujeitos na configuração de sua vida coletiva. Uma autonomia já não pautada no solipsismo ou na autorreferência dos próprios sujeitos, como proposto pelos modernos, mas nos laços intersubjetivos que articulam os sujeitos no processo de constituição desse mundo humano. Conforme Habermas (1987, p. 124),

O conceito de ação comunicativa se refere à interação de pelo menos dois sujeitos capazes de linguagem e de ação que (seja com meios verbais ou extraverbais) estabeleçam uma relação interpessoal. Os atores buscam entender-se sobre uma situação de ação para poder assim coordenar de comum acordo seus planos de ação e com isso suas ações.

Habermas considera a linguagem o *locus* em que os homens expressam níveis de maior ou menor racionalidade (razoabilidade) no enfrentamento de sua condição de espécie sem sentido posto. Isso significa compreender a linguagem como “marca antropológica por excelência” (ARAGÃO, 1992, p. 51), acontecimento humano primeiro e fundante de tudo o que possa ser considerado humano. Em termos filosóficos isso significa subscrever uma compreensão de “filosofia primeira” em que a linguagem efetivamente assume a preponderância na constituição do modo especificamente humano de ser⁹.

Essa tomada de consciência acerca do papel fundamental da linguagem na constituição da vida humana vem ocorrendo não só no campo da filosofia, mas também em outras frentes de reflexão que se ocupam com os fenômenos da cultura, da sociabilidade e das formas de subjetivação. Tais fenômenos passam a ser compreendidos, então, a partir do pressuposto de que em sua lógica estruturante se encontram indivíduos cuja espécie desenvolveu uma competência linguística.

A potencialidade estruturante da linguagem, tanto ao nível dos indivíduos como ao nível da coletividade humana, só é possível de ser verificada a partir das teorias pragmáticas, que consideram a linguagem sob o ponto de vista de seu emprego em contextos comunicativos e não apenas sob o ponto de vista linguístico e semântico. Isso porque na perspectiva das teorias pragmáticas já não interessam apenas as relações entre linguagem e mundo, mas, e especialmente, as relações que se estabelecem entre os sujeitos quando a linguagem é usada para referir-se ao mundo, o que equivale ao uso comunicativo da linguagem, presente em contextos de diálogo.

Ao falar, o sujeito se abre às possibilidades de ter sua manifestação corroborada ou recusada. Nesse sentido, a atitude dialógica é sempre arriscada e, ao mesmo tempo, reconhecedora da própria insuficiência. Para todos os efeitos, o que distingue o homem é o “entendimento compartilhado”, “o fato de que podemos dialogar uns com os outros”, ou seja, “precisamente o entendimento” (TUGENDHAT, 2007, p. 187). Isso sugere que a razão não constitui um

feitas ou assumidas.

9 É exatamente o estabelecimento de um parâmetro de razoabilidade no interior do operar da linguagem que indica a assunção de um pensar pós-metafísico, considerando que a metafísica se caracteriza exatamente pela crença de que as questões do mundo humano possam ser resolvidas em algum âmbito fora da linguagem, do que advém, também, a crença de que o homem pudesse ter emergido por força de algum dinamismo fora da linguagem.

feito “meu”, como se fosse uma dinâmica a ocorrer no interior de minha subjetividade, mas um feito “nosso”, intersubjetivo e social. Não se trata, portanto, de “uma capacidade desligada e, de alguma maneira, sobrenatural [...], mas consiste simplesmente em poder perguntar por razões” (p. 190).

Assim, mais do que algo que eu tenha, a razão é uma dimensão que o outro me confere. Entende-se, aí, que a dimensão do “saber que se sabe” só é alcançável pela mediação do outro, por algo como uma aprovação ou desaprovação diante de alguma manifestação que fazemos. Essa certificação que o outro nos confere, e que tendemos a buscar nos demais indivíduos com quem estamos ou interagimos, pode ser entendida como o princípio de tudo o que temos como conhecimento. É também esse outro, com seu “sim” ou “não”, que nos motiva e impulsiona na direção do incremento do conhecimento, o que buscamos através de novas aprendizagens.

Diferentemente dos pressupostos da metafísica e da filosofia da consciência¹⁰, no diálogo se pode contar apenas com a opinião do outro, com a sua manifestação de concordância ou não, para a validação do que se acredita ser uma percepção adequada de alguma realidade do mundo. Enuncia-se aqui, obviamente, um procedimento que advém da interpretação hermenêutica, em que os participantes de um diálogo,

Ao tomarem parte em ações comunicativas, aceitam por princípio o mesmo status daqueles cujos proferimentos querem compreender. Eles não estão mais imunes às tomadas de posição por sim/não dos sujeitos de experiência ou dos leigos, mas empenham-se num processo de crítica recíproca. No quadro de um processo de entendimento mútuo — virtual ou atual — não há nada que permita decidir a priori quem tem de aprender de quem (HABERMAS, 1989b, p. 43).

O aspecto importante a ser destacado é o fato de que o mundo humano, como fenômeno de cultura e de sociedade, resulta dessa possibilidade criadora, de aprendizagem propriamente dita, que emerge da comunicação. É sempre a mediação do outro, sob a forma de assentimento ou de recusa ao que é enunciado, que permite percepções e modos de agir que se modificam e se incrementam, ensejando uma interação inteligente e, possivelmente, razoável com o entorno natural e social.

6 A educação sob os pressupostos do pensar pós-metafísico e da racionalidade comunicativa

Em situando o operar da razão dessa forma intersubjetiva, e possibilitada pelas formas de linguagem desenvolvidas ao longo dos tempos, pode-se tomar o conjunto dos saberes humanos como construções simbólicas. Ou seja, na base de todo e qualquer conhecimento consta uma estrutura comunicativa, já que resultante de sequências de proposições e de manifestações a favor ou contra a sua pertinência ou validade. Assim, a caracterização de um episódio ou de um estado como sendo de conhecimento significa “colocá-lo no espaço lógico das razões, da justificação e da capacidade para justificarmos aquilo que dizemos” (Sellars, apud RORTY, 1988, p. 149).

Isso significa que se hoje tomamos determinada expressão cultural como um legítimo conteúdo de ensino, tal legitimidade só pode estar vinculada ao processo de sua validação. Uma validação que terá ocorrido mediante a argumentação baseada ou em dados empíricos, ou em motivos éticos, ou, ainda, em razões de outra qualquer ordem. Assim, a possível validade de

10 Por filosofia da consciência se entende o modo paradigmático de desenvolvimento da racionalidade moderna, assentada na crença de que o sujeito encontra em si mesmo as referenciais necessárias para uma conduta racional.

um conhecimento a ser ensinado reside na sua passagem por um processo de apresentação de razões em favor de sua pertinência, seja em termos de verdade, seja em termos de correção. A manutenção da validade desse conhecimento e de sua “dignidade” para continuar constando dos currículos escolares se vincula, por sua vez, ao referendo que se vai dando ou não a tais razões.

A percepção do conhecimento na ótica de uma racionalidade comunicativa, articulada com um pensar pós-metafísico, sugere que a dinâmica de ensinar e de aprender se pautar na própria estrutura comunicativa dos saberes. Ou seja, que a abordagem de um conhecimento com vistas a sua aprendizagem considere o próprio percurso comunicativo que está na base de sua pretensa validade. Conteúdos de ensino podem se apresentar sob a forma de conceitos, técnicas, valores, regras de convivência ou modos de ser. Seu aparecimento em meio aos currículos escolares se dá com base em justificativas e percepções acerca de sua validade. Sua aprendizagem só pode ocorrer mediante o acesso a essas justificativas e mediante o desenvolvimento de convicções pessoais acerca de sua validade ou pertinência (BOUFLEUER, 1997, p. 74ss). Aprender, nesse sentido, consiste em compreender razões. Isso sugere um percurso didático capaz de identificar as situações-problema que desencadearam processos comunicativos ou discursos que, por sua vez, resultaram nos conceitos, técnicas, valores ou regras, ora propostos, como conteúdos de aprendizagem.

A abordagem pedagógica de um conhecimento pressupõe, portanto, a indicação de sua validade como aspecto concernente à vida social e cultural na qual o educando está sendo inserido. Tal indicação de validade social ou cultural, mesmo que de caráter propositivo e provisório, torna-se decisiva para que o educando possa elaborar sentidos e percepções próprias, isto é, efetivamente aprender. Disso resulta que a educação tem uma necessária ancoragem no tempo presente, no modo de se situar e se perceber dos próprios educadores.

Em optando por um pensar pós-metafísico e pelos pressupostos de uma racionalidade comunicativa os educadores renunciam à “tentação metafísica” e já não ficam em busca de um modo definitivo de conceber ou de realizar a educação. Em seu espectro pode-se identificar uma abertura para o sentido do humano. Um sentido que, no entanto, não existe como uma orientação previamente definida, como um modelo a ser seguido. Resta a cada geração educar a próxima a partir do próprio entendimento do “humano”, dispondo-se a rever esse entendimento na medida em que o apresenta a quem está chegando. É essa a situação dialética fundamental que constitui a educação, a sua condicionalidade histórica.

Resulta dessa linha de reflexão que o sentido da educação só pode ser entendido como abertura para o humano. Por isso, mais do que falar de princípios e fins da educação importa falar de suas condições de realização. Certamente não há objetivos de humanização que possam ser alcançados através de processos antiéticos, de manipulação e de dominação. A humanização, por isso, emerge das condições éticas de reconhecimento recíproco que se fazem presentes no decorrer do processo educativo, o que significa que os fins da educação devem estar implicados nos seus meios.

A ausência de motivos metafísicos para a educação não significa a impossibilidade de tê-los. Pode-se falar em motivos para educar que são postos pelo tempo presente e também de motivos que os educadores põem em função de sua experiência humana. Possivelmente uma boa “razão” para educar se encontra no desejo dos educadores de que os indivíduos das novas gerações se valham da tradição cultural e social que se condensa no tempo presente. Um desejo de que

se valham dela não para repeti-la tal e qual, mas como ganho da civilização e ponto de partida para configurarem sentidos e projetos que perseguirão em suas vidas. Por isso, educar consiste em contar a própria história, ou, de modo mais específico, a forma como o próprio educador aprendeu e construiu sentidos para determinado domínio cultural, para determinada área do saber, para determinada ciência ou aspecto dela. A rigor, implica em oferecer um testemunho acerca da própria aprendizagem, explicitando-a em suas motivações e como percepção de vida acerca de determinado aspecto do mundo ou da cultura.

Por fim, instituições educativas, como a escola e a universidade, constituem espaços em que a tradição da sociedade humana busca formas de sistematização, acompanhada da explicitação de seus sentidos ou razões que a sedimentaram. Elas expressam o desejo das gerações mais velhas de que as gerações novas contem com as experiências e conquistas da história humana. Já para as gerações novas as instituições educativas apresentam-se como lugares privilegiados para saberem em que mundo cultural e social estão a emergir e com o que podem contar para realizarem as suas vidas. Disso se depreende que uma instituição educativa é marcada por um forte sentido de conservação da cultura e da sociedade, inclusive como condição de possibilidade para o seu redimensionamento e renovação. Quem educa é movido pela intenção de fazer dos educandos cidadãos do tempo presente, condição essencial para que possam ser cidadãos do tempo futuro.

Referências

- ARAGÃO, Lucia Maria de Carvalho. *Razão comunicativa e teoria social crítica em Jürgen Habermas*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1992.
- ARENDT, H. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- BOUFLEUER, José Pedro. *Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas*. Ijuí: UNIJUÍ, 1997.
- HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus, 1987. Tomos I e II.
- BOUFLEUER, José Pedro. *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra, 1989a.
- BOUFLEUER, José Pedro. *Consciência moral e agir comunicativo*. São Paulo: Brasiliense, 1989b.
- BOUFLEUER, José Pedro. *Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.
- RORTY, Richard. *A filosofia e o espelho da natureza*. Lisboa: Dom Quixote, 1988.
- STEIN, Ernildo. *Aproximações sobre hermenêutica*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.
- TUGENDHAT, Ernst. Antropologia como Filosofia Primeira. In: POMMER, Arnildo; FRAGA, Paulo Denisar; SCHNEIDER, Paulo Rudi (orgs.). *Filosofia e crítica: festschrift dos 50 anos do Curso de Filosofia da UNIJUÍ*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2007, p. 183-199.