

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE
DIANTE DO PRISMA DA FILOSOFIA PÓS-
METAFÍSICA DE HABERMAS**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Elvis Francis Furquim de Melo

**Santa Maria, RS, Brasil
2009**

**PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE
DIANTE DO PRISMA DA FILOSOFIA PÓS-
METAFÍSICA DE HABERMAS**

por

Elvis Francis Furquim de Melo

**Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-
Graduação em Educação, Linha de Pesquisa
Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, da Universidade
Federal de Santa Maria (UFSM, RS).**

Orientador: Prof. Dr. Amarildo Luiz Trevisan

Santa Maria, RS, Brasil

2009

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE DIANTE DO
PRISMA DA FILSOFIA PÓS-METAFÍSICA DE HABERMAS:**

elaborada por
Elvis Francis Furquim de Melo

como requisito para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Amarildo Luiz Trevisan, Dr^o (UFSM)
(Presidente/Orientador)

Angelo Vitório Cenci, Dr^o (UPF)

Valeska Fortes de Oliveira, Dr^a (UFSM)

Elisete Medianeira Tomazetti, Dr^a (UFSM)
(Suplente)

Santa Maria, 17 de novembro de 2009.

in memoriam,
Aparecida Furquim de Melo e
Evaristo Furquim de Melo.

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos a Deus, a minha mãe, Aparecida Furquim de Melo pela eterna lembrança de carinho, a meus avôs, Evaristo Furquim de Melo e Deolinda de Melo, por serem importantes nas etapas de minha formação, desde a infância a adolescência.

Ao Professor Dr. Amarildo Luiz Trevisan por acolher, acreditar no meu projeto e potencial, para dar seguimento nas propostas de diálogo entre a filosofia e a educação, ampliando as perspectivas de crescimento. A sua valiosa orientação foram em direção ao meu aprendizado, por acreditar que a minha formação é um processo permanente. Em seu tempo disponível, esteve disposto a pensar o projeto conjuntamente comigo, propondo ajustes e reformulações significativas no sentido de clarificar melhor a pesquisa.

Agradeço também a Universidade Federal de Santa Maria por acolher-me, fornecendo condições materiais para o desenvolvimento do estudo. Mais especificamente, A PRAE, pró-reitoria de assistência ao estudante, por me oportunizar a estrutura física, bem como o uso dela. Ao Centro de Educação (CE) e aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação.

Meu agradecimento é estendido também a Banca examinadora dessa Dissertação: Professor Dr. Cláudio Almir Dalbolsco, Dr. Angelo Vitória Cenci, Dr^a. Valeska Fortes de Oliveira e a Dr^a. Elisete Medianeira Tomazzetti, por aceitarem o convite em examinar o trabalho com paciência e disposição para ler.

Agradeço aos colegas do Grupo de Pesquisa Formação Cultural, Hermenêutica e Educação, pelos excelentes debates e estudos no Centro de Educação. De modo especial, a Cristiane, Maiane, Carline, Eliane, Valmir, André, Denize, Jacimira, Ercília, Elvio, Adalberto e, em especial a Sandra Agostini, que aprendi muito mais o verdadeiro sentido de estudar em grupo. Enfim, agradeço a todos os alunos dos Cursos de Docência Orientada que me oportunizaram o desafio de aprender em sala de aula a missão de ser professor nos dias de hoje.

O racionalismo habermasiano se expressa também, é claro, na obra propriamente teórica. Esta repousa sobre a idéia de que importa superar não a própria filosofia, mas a oposição tradicional entre filosofia e ciências. Embora, como ocorreu entre 1933 e 1945, a filosofia não possa continuar como se nada tivesse acontecido, ela tem que prosseguir a sua missão crítica. E só pode fazer isso aproximando-se das ciências sociais, trabalhando com estas em um espírito interdisciplinar e utilizando todos os seus recursos (lingüística, psicanálise, sociologia), para dar um conteúdo novo ao projeto do Iluminismo.

(Christian Delacampagne).

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE DIANTE DO PRISMA DA FILOSOFIA PÓS- METAFÍSICA DE HABERMAS

Autor: ELVIS FRANCIS FURQUIM DE MELO
ORIENTADOR: AMARILDO LUIZ TREVISAN

Santa Maria, 17 de novembro de 2009.

A pesquisa consiste numa abordagem bibliográfica que visa ao exercício da hermenêutica crítica na teoria da ação comunicativa em Jürgen Habermas. A proposta de análise interpretativa pode reconstruir os pressupostos acerca da pedagogia e da formação na tradição da história. O pensamento *pós-metafísico* apresenta a possibilidade de experiência múltipla da razão descentrada que repensa o modelo da consciência. O seu projeto emancipativo considera o poder crítico da razão na perspectiva do potencial da linguagem comunicativa. E a própria linguagem, antes de se tornar ser ideológico, antes de exercer o poder, antes da dominação, antes de tudo, ela tem poder cognitivo e intelectual. Nesse ambiente lingüístico, apresenta como atividade cognitiva o aspecto estrutural, um discurso de condições livres, não contra o discurso do outro, não para dominar, mas para ser entendido. Nessa teoria comunicativa, o desafio é restaurar o pensamento oculto às ciências objetivistas, tentando reaproximar a dimensão da filosofia e da educação. É com essa expectativa de restauração dos pressupostos culturais, sociais e humanos esquecidos pela tradição da história que se abre a intenção de contribuir para a educação, possibilitando uma linguagem plural que possa atender às necessidades do debate no âmbito da formação de professores em nosso tempo.

Palavras-chave: Formação, Educação, Linguagem, Racionalidade Comunicativa, Filosofia.

ABSTRACT

Masters Dissertation
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

PERSPECTIVES ON TEACHER'S PROFESSIONAL DEVELOPMENT RELATED TO POST PRISM OF PHILOSOPHY POST-METAPHYSICAL THINKING BY HABERMAS

AUTHOR: ELVIS FRANCIS FURQUIM DE MELO
ORIENTATOR: AMARILDO LUIZ TREVISAN

Santa Maria, 17 of november of 2009.

The research consists in a bibliographic approach concerning the exercise of the critical hermeneutic in the theory of communicative action in Jürgen Habermas. The proposal of interpretive analysis can reconstruct the assumptions of pedagogy and the formation in the tradition of the history. The post-metaphysical thinking has the potential for multiple experience of the decentralized reason that rethinks the model of the consciousness. Your emancipatory project considers the critical power of the reason in the perspective of the potential of communicative language. It is in the own language, before being ideology, before exercising the power, before the domination, first of all, it has cognitive and intellectual power. In this linguistic ambient presents as cognitive activity the structural aspect, a speech of free conditions, not against the speech of the other, not to dominate, but to be understood. In this communicative theory, the challenge is to restore the hidden thought to the objectivist sciences, trying to reconnect the dimension of philosophy and education. It is with this expansion of restoration of the expectations of the cultural assumptions, social, human forgotten by the tradition of the history, that open the intention to contribute to the education, enabling a plural language that can attend the needs of the debate in the scope of teacher formation of our time.

Keywords: Formation, Education, Language, Communicative Rationality, Philosophy.

SUMÁRIO

RESUMO.....	06
ABSTRACT.....	07
INTRODUÇÃO.....	10
1. FORMAÇÃO CULTURAL E PEDAGOGIA CONTEMPORÂNEA.....	14
1. 1. Aspectos em reconstrução: da <i>Paidéia</i> à cultura contemporânea.....	15
1.2. Aproximações da Pedagogia Iluminista: perspectivas para a humanidade.....	18
1.3. Considerações da ideia de liberdade como proposta para a <i>Bildung</i>	23
2. A IDEIA DO PENSAMENTO PÓS-METAFÍSICO EM HABERMAS: A IMPORTÂNCIA DA FILOSOFIA COMO INTÉRPRETE E MEDIADORA NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO DOCENTE.....	32
2.1. Alguns pensamentos introdutórios da tradição da história da filosofia na perspectiva docente.....	33
2.2. Considerações da noção de modernidade na cultura.....	34
2.3. Do compreender o processo de formação docente amplo.....	38
2.4. A proposta da filosofia como intérprete no pensamento das ciências objetivistas.....	40
2.4.1. Da análise interpretativa e reconstrutiva das ciências objetivistas.....	44
3. O PAPEL DO CONCEITO DE AÇÃO COMUNICATIVA COMO PROPOSTA EDUCATIVA NA CONTEMPORANEIDADE.....	47
3.1. Considerações iniciais da idéia do Iluminismo na educação.....	48
3.1.1. Da razão cultural contemporânea na perspectiva do ensino.....	49
3.1.2 Da noção de Iluminismo na sociedade.....	51
3.2. Aproximações da noção de ação estratégica.....	53
3.2.1. Do pensamento do agir estratégico no ensinar.....	56
3.3. Da linguagem da ação comunicativa como proposta educativa.....	58
3.3.1. Pensar a linguagem do agir comunicativo como possibilidade de contribuir na formação docente.....	70

4. A RECONSTRUÇÃO DA IDÉIA DE MUNDO DA VIDA NA PERSPECTIVA DE HABERMAS: POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA.....	74
4.1. A gênese de um conceito: aspectos do mundo da vida.....	75
4.1.1. Da ideia de mundo da vida na perspectiva de Habermas.....	76
4.2. A noção de mundo da vida na educação.....	79
4.3. Da concepção de mundo da vida como possibilidade de contribuir para a formação docente.....	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
REFERÊNCIAS.....	95

INTRODUÇÃO

A história da humanidade é um processo e, por esse motivo, deve ser repensada ao longo da vida. Um povo que atinge um certo nível de desenvolvimento naturalmente é inclinado a praticar a educação. A postura reflexiva de tempos esquecidos na história da tradição da filosofia pode ser uma estratégia significativa nas decisões humanas. É preciso restaurar os aspectos teóricos na perspectiva de encontrar na formação uma função que credencia o ser humano a tomar suas decisões próprias.

Os seres humanos são propensos a desenvolver as suas potencialidades e habilidades em diversas expectativas, dentre as quais destacamos a formação de professores ao longo do processo da tradição da história como uma das preocupações fundamentais da educação. Nesse sentido, o âmbito de discussão e debate pedagógico precisa ser reformulado, repensado e encaminhado para uma perspectiva de formação integral. Abrimos a possibilidade e a necessidade de estudar os processos educativos de modo amplo, com o objetivo de fazer emergir as condições possíveis e favoráveis que possam contribuir para o contexto do ambiente formativo. Nesse ambiente de formação sempre inacabado insere-se o propósito de tentar reunir esforços da personalidade humana que pretendem somar, na tentativa de reorientar o educador contemporâneo.

Nessa direção de pensamento, a proposta desta pesquisa passa pela necessidade de investigar criticamente a cultura técnica e mercadológica no contexto educacional hodierno, redimensionando o papel dos saberes a partir da perda do diálogo com a tradição, principalmente na formação de educadores. Nisso se converge para uma interação com suas implicações e possibilidades no campo pedagógico, para que a filosofia possa colaborar com os educadores. Nesse sentido, emerge a pergunta: é possível restaurar alguns aspectos dos ideais que promoveram a tradição de formação do pedagogo, após a interrupção do diálogo entre pedagogia e formação no acontecer do Iluminismo contemporâneo?

A possibilidade de realizar tal investigação origina-se do fato de Jürgen Habermas realizar um estudo da razão como linguagem, confiando no seu potencial de emancipação. Para tanto, buscamos apresentar de maneira ampla algumas ideias que estão contidas na obra *Pensamento Pós-Metafísico*, as quais podem interessar às discussões e reflexões no âmbito da educação. Com isso, a presente pesquisa procura entender a postura nas divergências teóricas que dizem respeito à síntese mais aprimorada do momento atual da educação, tendo como pano de fundo as vivências humanas para uma compreensão favorável da relação entre educação e formação.

Creemos, nesse sentido, que o redimensionamento na formação de mestres no contexto *pós-metafísico* habermasiano e a recuperação da categoria de mundo da vida possam auxiliar os debates na educação. Uma vez que os modelos oriundos da racionalidade científica perderam a sua base de legitimidade e sustentação, dado que o pensamento *pós-metafísico* é constituído de saberes falíveis e criticáveis, nada melhor do que restaurar o pensamento não tematizado de um fundo pré-teórico, que abrange a dimensão da cultura e também da tradição. Esses elementos haviam ficado em suspenso na metodologia desenvolvida pelo pensamento das ciências objetivistas, o qual, justamente, tinha rompido com a ideia da formação do pedagogo no contexto da tradição.

Acreditamos que o desenvolvimento da educação se realiza na linguagem e, também, mediante uma leitura interpretativa e restaurativa da tradição da história, a fim de contribuir para o papel do pedagogo diante do contexto das certezas do paradigma científico moderno. Nesse sentido, pensamos que a hermenêutica habermasiana apresenta as condições críticas e formativas para enfrentar tal desafio, pois auxilia a refletir e refazer o contexto da educação, constituindo uma abertura para o mundo e para o outro. Para avançarmos nesse ponto - o distanciamento da educação em relação àquilo que era realizado na tradição de formação - a indagação possível é feita mediante a introdução de uma hermenêutica direcionada para entender as exigências contemporâneas, fazendo uma análise das percepções humanas identificadas e interpretadas em decorrência do processo. A justificação de uma hermenêutica crítica¹ é

¹ Conforme Bleicher (2002), a ideia da hermenêutica crítica tanto para Apel como Habermas está em desacordo com uma abordagem metódica e objetiva na busca do conhecimento prático. Nesse sentido, a presente pesquisa é baseada na “crítica”, entendida no sentido da averiguação interpretativa frente às regras que formam os saberes na formação. As manifestações intelectuais e culturais consideradas ideológicas ou não poderão ser avaliadas, pois a proposta dessa hermenêutica é fundamentalmente auto-

tão fundamental quanto à ideia de legitimação que Kant concebeu para as ciências naturais, pois trata dos limites das “condições de possibilidade da compreensão” (BLEICHER, 2002, p.211).

Estabelecido o horizonte da hermenêutica crítica em Habermas, o acento na investigação se volta para a compreensão entre o passado e o presente: do ideal de ser humano das idades clássicas, mais especificamente na *Paidéia* grega e, também da ideia de *Bildung* alemã, no sentido de procurar reaproximar a ligação entre filosofia e pedagogia, redimensiona-se o processo para uma possível renovação na formação cultural do educador contemporâneo. Acreditamos que o restabelecimento dessa aproximação apresenta os conceitos extraídos da tradição filosófica que podem ser colhidos historicamente na perspectiva da Filosofia da Educação.

Partimos da perspectiva de que a educação obedece a certas regras estabelecidas da integração social e da transmissão cultural. A ideia educativa de aparecer, em diferentes épocas, a relação entre o homem, a cultura e a sociedade, aponta para a possível ação formativa que se encerra no desenvolvimento adulto. Quanto à formação, entendemos como um acesso humanístico-pedagógico que designa o processo mediante a potencialidade compreensível, natural e ideal de sujeito que ocorre durante toda a vida. Também a ascensão técnico-científica como processo formativo é mais recente e se refere essencialmente à aquisição de um saber fazer, ou seja, à animação típica do comportamento social, enquanto que, na concepção mais tradicional e global, o êxito do processo educativo-formativo se define pela aquisição de uma cultura, de um patrimônio ético-intelectual e individual. É nesse nível de significado que se pode reconhecer a educação como uma atividade formativa inerente ao homem no sentido de portar o ideal “completo”.

Para entender melhor esse processo de distanciamento da educação em relação àquilo que era realizado na tradição do pedagogo no ambiente de formação, e para atender às exigências contemporâneas, torna-se relevante repensar, no primeiro capítulo da pesquisa, a trajetória da hermenêutica crítica como elemento que permite restaurar a abordagem da *Paidéia* à formação cultural (*Bildung*). No segundo capítulo,

reflexiva, libertadora, dando maior relevância à conjuntura sócio-histórica. Em termos de educação e formação, pensamos que a análise considerável dessa investigação busca entender o rompimento da formação do pedagogo com a tradição, no realizar-se do Iluminismo; para isso a possibilidade da hermenêutica crítica ser o elo no processo de restauração cultural pode ser um parâmetro contributivo na contemporaneidade.

interpretaremos os princípios gerais do pensamento *pós-metafísico* na perspectiva da educação. No terceiro capítulo, procuraremos analisar a linguagem como fio condutor da ação comunicativa na formação docente². E, por fim, iremos propor a categoria de mundo da vida como forma de recuperar o potencial do ensino e da formação docente. As energias acumuladas na tradição e na cultura dos mundos-vidas de sujeitos capazes de linguagem e ação, fazem com que a educação possa renovar as suas expectativas de sentido, frente ao esgotamento de horizontes ocasionado pelo cientificismo.

Assim, acreditamos ser possível, no movimento de entender a articulação entre o presente e o passado, propor um desenvolvimento que seja significativo para o âmbito da educação e da formação de professores. Ainda brevemente, reconstruiremos os aspectos da tradição da história de formação do pedagogo na *Paidéia*, verificando o processo da memória, mesmo após a queda dos ideais que sustentavam as bases de formação humana.

Entendemos também que a virada da linguagem, em que se baseia a teoria da ação comunicativa, abre perspectivas nessa dimensão, mas não de forma intocada. As condições interpretativas e críticas de saberes falíveis se redimensionam e reconstróem a partir desse fundo comum da história. Podemos aqui entender o que representa para a educação a perda de valores como a disciplina livre e a autoridade em prol de compromisso acentuado da racionalidade instrumental. Com isso, a relação entre o antecedente e o subsequente representa a base para entender a crise da educação e por que a posição do formador precisa mais do que nunca ser repensada. Recuperar o conteúdo da tradição da história não torna desnecessário o acompanhamento às mudanças contemporâneas, mas se quer apenas alertar para o fato de que abrir mão dessa âncora não pode jamais ser em prol do argumento que busca trilhar um caminho sem volta.

² A temática formação docente é entendida aqui como um processo que “engloba tanto o desenvolvimento pessoal quanto profissional dos professores envolvidos, contemplando de forma inter-relacionada ações auto, hétero e interformativas. Logo, o que se designa por processo formativo compreende um sistema organizado no qual estão envolvidos tanto os sujeitos que se preparam para ser docentes quanto aqueles que já estão engajados na docência [...] É um processo de natureza social, pois os professores se constituem como tal em atividades interpessoais, seja em seu período de preparação, seja ao longo da carreira. Os esforços de aquisição, desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências profissionais subentendem um grupo interagindo, centrado em interesses e necessidades comuns” (MOROSINI, 2006, p.351).

1 - FORMAÇÃO CULTURAL E PEDAGOGIA CONTEMPORÂNEA

A intenção desse estudo pretende apresentar uma abordagem histórica acerca da relação entre pedagogia e formação. A crise da noção de sentido na formação de professores constitui um dos diagnósticos da sociedade contemporânea que aponta, em última instância, para o avanço do capitalismo. É possível que o progresso científico-técnico, impregnado nos procedimentos no âmbito da educação, exerce uma formação pedagógica obsoleta ou quase insustentável. Pois, as “ciências empíricas [...] elaboram experiências naturais ou provocadas, que se constituem no círculo funcional do agir instrumental” (HABERMAS, 1987, p.22). Por isso, há necessidade de fazer a crítica interpretativa e restaurativa das suas causas, buscando os aspectos teóricos que colocam a reflexão do intérprete como processo possível e abrangente. A dimensão dessa interpretação e da articulação procura “apurar o sentido dos processos e objectivações históricos, em relação às tendências existentes em direção a uma sociedade mais livre” (BLEICHER, 2002, p.224). É dessa análise hermenêutica que parte a tentativa de restaurar as ideias contidas na tradição da história na perspectiva da educação e formação, pois “traz à consciência a circunstância de que a crítica, ou seja, uma compreensão penetrante que [...] se orienta pelo conceito da concordância ideal e, nesta medida, segue o princípio regulativo do discurso racional” (HABERMAS, 1987, p.65). A ideia de hermenêutica crítica procura analisar e entender articulando os discursos racionais da tradição da história com o presente, permitindo recuperar aspectos formativos que podem contribuir na experiência de formação integral. Propomos também, investigar a ideia de liberdade como fundamento para a *Bildung*, sendo assim uma perspectiva de contribuição intelectual e emancipativa. Com isso, inicialmente, pretende-se investigar alguns discursos teóricos oriundos da idade clássica até a cultura contemporânea que visa a reconstruir a demanda da formação de pedagogo. É possível que, nesse ambiente de formação na história da tradição da filosofia, se possa analisar e quem sabe restaurar alguns aspectos da teoria formativa envolvida nos fundamentos da educação.

1.1 Aspectos em reconstrução: da *Paidéia* à cultura contemporânea

Nesse primeiro item, apresentam-se desde as possibilidades da razão em harmonia com o roteiro da *Paidéia* até a *Bildung*, mediante o âmbito da Filosofia da Educação. A crítica acerca do sentido da educação leva a desenvolver a ideia da imagem da formação humana no que se refere ao agir educacional. A reconstrução dos ideais de formação da humanidade ultrapassa a perspectiva da tradição histórica, já que a intenção principal da Filosofia aqui é problematizar as questões que envolvem a atmosfera pedagógica contemporânea. É nesse sentido que emergem ilustres pensadores do quilate de Sócrates, Platão, Rousseau, Kant e Hegel, entre outros, que revelam em seus discursos uma inquietação acerca da Pedagogia e da Formação.

A ação de formar é, antes de tudo, uma continuidade que abre caminhos para futuras gerações. Imagina-se que na clássica *Paidéia* o ser humano teve que se formar a si, mas também se preocupou em dar prosseguimento no ideal formativo na forma idealizada da educação da Grécia antiga. É nesse sentido que se insere a perspectiva da formação integral, pois

a ideia de *paidéia*, da formação do homem através do contato orgânico com a cultura, organizada em curso de estudos, com o centro dedicado aos *studia humanitatis*, que amadurece por intermédio da reflexão estética e filosófica e encontra na pedagogia – na teorização da educação subtraída à influência única do costume – seu próprio guia. Todo o mundo grego e helenístico, de Platão a Plotino, até Juliano, o Apóstata, e, no âmbito cristão, até Orígenes, elaborará com constância e segundo diversos modelos este ideal de formação humana, que virá a constituir, como salientou Jaeger, o produto mais alto e complexo, mais típico da elaboração cultural grega e um dos legados mais ricos da cultura ocidental por parte do mundo antigo (CAMBI, 1999, p.49).

Segundo Jaeger (2003), o termo *Paidéia* reconstrói a ideia do processo de formação ampla e abrangente que constitui a reflexão de várias dimensões da vida do homem social e do legado da cultura ocidental. É então um desenvolvimento da formação do ideal de homem/mulher exemplar que se refere ao aspecto moral, universal, aberto e, de algum modo mais restrito o/a situa no prolongamento da educação retórica na *polis*. Aqui, os indivíduos se submetem ao ensino de experiências

práticas consigo mesmos, mas principalmente com os outros³ que passam a ensinar habilidades e competências advindas da *Paidéia*.

Presta-se mais atenção às relações surgidas nesse contexto de formação, especificamente sobre a função moral do formador e também às suas respectivas atribuições e aspirações. Neste sentido, é possível fazer algumas distinções no que tange ao processo tênue entre educação e formação do pedagogo? Para esse tipo de concepção, não há interesse em distingui-los entre si, mas em dar sentido ao discurso que designa o contexto. A meta comunicativa dessa formação deve estar aberta diante da ideia do porvir, porém fundamentada no acontecido. Nessa perspectiva, afirma Cambi:

A história é um organismo: o que está antes condiciona o que vem depois; assim, a partir do presente, da Contemporaneidade e suas características, seus problemas, *deve-se* remontar para trás, bem para trás, até o limiar da civilização e reconstruir o caminho complexo, não linear, articulado, colhendo, ao mesmo tempo, seu processo e seu sentido. O processo feito de rupturas e de desvios, de inversões e de bloqueios, de possibilidades não-maturadas e de expectativas não-realizadas; o sentido referente ao ponto de vista de quem observa e, portanto, ligado à interpretação: nunca dado pelos “fatos”, mas sempre construído no e por meio dos “fatos”, precário e *sub judice* (1999, p.37).

A noção desse relato apresenta a vida humana articulada entre o presente e o passado, pois Arendt diz que “esse passado [...] estirando-se por todo seu trajeto de volta à origem, ao invés de puxar para trás, empurra para frente, e, ao contrário do que seria de esperar, é o futuro que nos impele de volta ao passado” (1992, p.37). O retorno à tradição da história não significa em princípio uma autocontradição dos ideais formativos contemporâneos, mas, sim, o reconhecimento do seu deslocamento cultural, dada à possibilidade de reconstruir o potencial do formador.

³ A palavra “outros” aqui refere à idéia dos Sofistas na Antiga Grécia, os quais eram considerados viajantes, mestres da retórica e possuíam a arte de falar bem. A importância dessa aprendizagem se referia tanto à política quanto à filosofia, no que diz respeito à elaboração das novas leis reivindicadas pela democracia e também no que se refere à atividade cultural e à própria filosofia: na educação do povo, já que eles também eram professores. Esse ensinamento era a atividade de persuadir do povo, ao aceitar, ao ver o que era melhor; isso não quer dizer que tudo seja de fato verdade. Consequentemente, à educação e à filosofia sobraram discursos vazios, ociosos, e o que é pior, vendidos. Além disso, “Os sofistas foram considerados os fundadores da ciência da educação. Com efeito, estabeleceram os fundamentos da pedagogia, e ainda hoje a formação intelectual trilha, em grande parte, os mesmos caminhos. Mas ainda agora está por se resolver a questão de saber se a pedagogia é uma ciência ou uma arte; e não foi ciência mas, sim, *techne* que os sofistas chamaram à sua teoria e arte da educação” (JAEGER, 2003, p.348-349).

Nessa expectativa dos ideais formativos na idade clássica, acredita-se na recuperação como tentativa de entender a cultura do pensamento imediatista que, podem apresentar as competências funcionais na questão da ciência e na perspectiva de influenciar a história de formação. O modo de pensar floresce e multiplica, ampliando os estereótipos epistemológicos de aprendizagem em nível moral e funcional. Daí brota a possibilidade e a necessidade de compreender a relação entre educação e a formação humana. Em vista dessa aproximação, levanta-se a hipótese de que as diferenças entre a educação e a formação, a partir do estudo no percurso da história de ambas, são tratadas como condição humana em desenvolvimento no mundo. Nesse sentido, Stein afirma que a educação “encerra-se quando o ser humano se tornou adulto e maior. Formação, ao contrário, ultrapassa, decididamente, os anos da juventude” (2003, p.75). Observamos que apesar de haver um divórcio mais específico entre a educação e formação, a tendência é considerar a evolução delas, por se caracterizarem como essenciais na composição do processo de vida intelectual do ser humano.

Têm-se então os dois estágios de atuação que não se restringem somente ao ambiente acadêmico, mas também estão em relação com a sociedade, comunidade, família e com o próprio indivíduo, na perspectiva de uma formação mais abrangente da cultura que cultua um eterno presente. É nessa perspectiva que Lipovetsky (2004) diz que as obras do passado não são mais lembradas atualmente como objeto de contemplação e silêncio, porém são consumidas de forma imediata com objetivo de animação e espetáculo da massa. O processo desperta no homem a experiência de fortes emoções repentinas, pois o apelo ao lazer é uma das formas de suprir as necessidades esgotadas pela sociedade de consumo, em que o produto histórico não é mais visto em sua essência, mas apenas como um meio para se alcançar determinado fim. Assim, as relações entre o antigo e o moderno são meras adaptações de consumo-mundo históricas, culturais, intelectuais e estéticas, com a finalidade de atribuir o máximo de prazer cultural através da transformação da memória em entretenimento.

Esse diagnóstico contemporâneo atinge os vários níveis de comunicação na sociedade, pois busca os diferentes meios para enfraquecer a linguagem, entre os quais estão as bases da tradição cultural, ensino, formação, sendo que são muitas vezes incompatíveis com o processo pedagógico. Se se retroceder aos ideais iluministas, ter-se-á ainda uma amostra substancial da dificuldade em relação ao ensino-aprendizagem atual, pois a história da filosofia conta sobre esse movimento intelectual e filosófico que

surgiu nos séculos XVII e XVIII. Essa mentalidade cultural põe no centro do programa o objetivo principal de conduzir as “luzes” da vida do homem para a emancipação, pois “a humanidade evolui para a consciência de si, progredindo num percurso que vai da dependência à independência” (PINTO, 1996, p.83). A reflexão expõe o pensamento do filósofo Immanuel Kant que buscou renovar a *metafísica* tradicional, propondo a idéia de uma filosofia transcendental que atendesse aos limites e possibilidades de o sujeito conhecer o objeto.

A influência desse pensamento iluminista na perspectiva da educação e da formação assumiu *status* universal. Pensamos que o contexto vivido por Kant não era ainda uma realidade esclarecida; por isso, a necessidade e a possibilidade de se buscar o esclarecimento. Com isso, as relações entre educação e pedagogia passaram a seguir o modelo de formação humana desejável.

1.2 Aproximações da Pedagogia Iluminista: perspectivas para a humanidade

A intenção fundamental nesse momento é reconstruir historicamente alguns pensamentos relacionados ao vínculo entre educação e formação. Parte-se da pedagogia kantiana para entender que a formação não pretende educar somente a humanidade para o presente, mas sobretudo para o futuro. Pode-se dizer que o horizonte pedagógico apresenta aí duas dimensões: utópico e possível. O primeiro se refere à ideia de um ideal de aprendizagem, o segundo se realiza quando se obedecem às etapas de formação. Acerca desses motivos, afirma Pinto:

A educação é um processo que supõe a imperfeição porque só o imperfeito é educável. Aperfeiçoa o *possível* no horizonte de um desejável *relativo*. O real define o contexto de partida e os limites da possibilidade material enquanto o desejável indica o “ideal da razão”. As relações entre o real e o possível competem à ciência que interpreta as necessidades e cuida dos meios disponíveis; as relações entre o possível e o desejável são do domínio da filosofia que, na sua função crítico-normativa [...] tenta assegurar-se de que o futuro *possível* seja também o futuro *melhor*. É na ponderação dessas três instâncias, aí onde a ontologia se articula com a deontologia, que o sentido da história se define ou redefine – e, com ele, o sentido da formação do homem, já que este último sentido é o próprio sentido da história (1996, p.474-475).

A ideia de um ensino inacabado abre perspectiva para a formação, e ele pode ser desenvolvido em permanente progresso. É provável que o processo evolutivo no ambiente formativo separe os horizontes da ciência e da filosofia, pois ele se refere às disposições possíveis no âmbito de realização dos meios alcançáveis. A crítica interpretativa permite avançar a disciplina à procura de aprimoramento que envolve a ideia de um ideal da razão. A reflexão tenta implantar o próprio sentido da história e também da própria humanidade em reconstrução.

Nessa linha de pensamento, acredita-se que a história da tradição não tem sentido em si mesma, mas somente quando se lhe põe direção por nossa vontade. A memória restaurada da formação humana representa a possibilidade de preparar a humanidade mediante o aperfeiçoamento intelectual a ser alcançado, portanto uma formação pretendida. Nesse sentido, a educação assume a ideia de sociabilidade humana no transcurso da cidadania universal. Em vista desse pensamento, afirma Kant que o “homem é a única criatura que precisa ser educada. Por educação entende-se o cuidado de sua infância (a conservação, o trato), a disciplina e a instrução com a formação. Consequentemente, o homem é infante, educando e discípulo” (2004, p.11).

Segundo a teoria kantiana, a educação centra-se basicamente na noção de desenvolvimento intelectual. O homem tem a propensão de constituir gradativamente a formação mediante o agir da razão e, desse modo, orientado por si mesmo. Potencialmente, na infância a criança encontra-se em condições de ser educada, já na fase adulta deve ser capaz de decidir ou não, fazendo jus ao princípio moral justificado. Esse tipo de ação é propenso ao ser humano, pois caracteriza a dinâmica progressiva no desenvolvimento do aprender a pensar por conta própria.

Nesse contexto pedagógico, o sentido de se educar não se restringe à busca da emancipação humana, mas, sim, busca propor um estágio de educação que Kant (2004) considera como arte que precisa ser colocada em prática para ser aperfeiçoada. Essa busca por um ensino mais próximo do padrão moral é realizável, quando faz jus ao reconhecimento de que se trata do próprio caráter humano. Portanto, é inerente à espécie humana a possibilidade de desenvolver a educação melhor possível através do processo contínuo de aprendizagem.

Essa perspectiva no ensino atribui a atividade no acontecer histórico ao desenvolvimento das disposições intelectuais ao ser humano. A arte de se educar

pressupõe a evolução de fases de vida, pois evoca um sentido pedagógico e humano. No entanto, nem toda aptidão é considerada pedagógica, por exemplo, a mecânica. Ao não considerar o mecanicismo como habilidade, Kant (2004) não está criticando esse modelo dominador frente ao âmbito da natureza, mas, sim, distinguindo esta da arte humana no que se entende por formação pedagógica.

Reforça-se a ideia de que a ação de formar deve estar voltada para a reconstrução permanente da educação para a humanidade, pois o educador não se preestabelece somente na expectativa de estágio presente, mas principalmente na intenção que evidencie um futuro promissor. Nesse sentido, Kant (2004) diz ser a educação a tarefa que exige um empenho assíduo na procura por desenvolver a capacidade intelectual e moral. Esse percurso educativo e formativo acontece de modo crescente através justamente do elo entre as experiências possíveis do presente e a perspectiva ideal.

Essa educação humana deve ser constituída assim por uma função que presume um estado de formação permanente, pois o ensino-aprendizagem é transmitido da geração anterior para a posterior. O processo de reconstrução educacional caracteriza-se como idéia de um dever para que cada momento na história da formação humana tenha a responsabilidade de ser melhor em relação ao anterior, pois “nenhuma geração pode criar um modelo completo de educação” (Ibid., p.29).

Com essa idéia progressiva, o desenvolvimento cognitivo intelectual torna possível a relação com a capacidade de pensar própria do ser humano. A ideia de uma reflexão livre subentende o uso da razão, já que “a arte da educação ou pedagogia deve, portanto, ser *raciocinada*, se ela deve desenvolver a natureza humana de tal modo que esta possa conseguir o seu destino” (Ibid., p.21). A expectativa promissora da humanidade busca na formação humana um processo racional e disciplinador. Embora a atividade da razão como perspectiva pretendida de formação para a humanidade não deva ser confundido com um desenvolvimento de normas condicionadas, mas sim a partir do desenvolvimento racional e educativo que deve coincidir com uma vontade livre do homem. Ao considerar a ideia de liberdade como finalidade de ensinar, a educação tem a propensão de “ser livre um dia, isto é, dispensar os cuidados de outrem” (Ibid., p.34).

No livro *Sobre a Pedagogia*, Kant (2004) afirma que o homem é passível de formação, tomando para si mesmo a determinação da ação. O discurso da pedagogia procura uma condição de ideal humano, pois reconhece que o homem se encontra em estado permanente de formação. O processo de emancipação do ser humano pode ser desenvolvido no ambiente formativo, já que credencia a espécie humana a sair do estado de menoridade para o estágio de evolução intelectual. O aperfeiçoamento racional gradativo para novas ideias de superposição do humano leva a capacidade moral a deliberar, por que isso pressupõe um nível de liberdade. A ideia de aprimoramento da aptidão livre do ser humano, na perspectiva de desenvolver o projeto intelectual do futuro formador, levanta a hipótese de que, por trás da teoria, se esconde a possibilidade de compreender o problema que engloba a formação continuada humana.

Nessa expectativa, a cada nova geração, novos mestres são polidos no sentido de se aperfeiçoar as disposições inerentes ao processo de entendimento, para atender as necessidades e finalidades no âmbito da formação. Presume-se que o homem/mulher se encontra em princípio no seu estado rudimentar e, assim, propenso ao processo de lapidação que se faz necessário nas etapas de formação, pois torna possível que ele alcance a própria liberdade intelectual.

Se se considerar que a natureza humana em qualquer momento teve a necessidade de se educar a si e a seus descendentes, tem-se então o agir que depende de continuidade no progresso para usufruir da própria liberdade, não somente para proporcionar um estado ideal de experiência, mas principalmente para a busca por aprimorar a atividade efetiva da razão. Pois, “Uma Ideia não é outra coisa senão o conceito de uma perfeição que ainda não se encontra na experiência” (Ibid., p17). Essa característica intelectual de independência do homem em relação à natureza *empírica* credencia-o para a busca pela inovação das próprias noções para desenvolver progressivamente os meios e as causas no percurso formativo.

Pensa-se que esse modo de formar segue o pressuposto da pedagogia que segue ordens em seu ambiente de formação, inclusive na própria instituição de ensino, porém é possível fazer a crítica para um público esclarecido, ou seja, culto. É refletindo sobre essa perspectiva que Kant diz: “o uso *público* da própria razão deve sempre ser livre e só ele pode levar a cabo a ilustração entre os homens” (2002, p.13). O uso público da razão pressupõe que os seres humanos são capazes de pensar por si mesmos e, por essa propensão, almejam o esclarecimento, não se submetendo à orientação alheia. No

entanto, a utilização da razão particular para fins públicos segue orientações, com a finalidade de obedecer a certos interesses, pois é pensando nesse sentido que se estabelece : “o uso que um professor contratado faz da sua razão perante a sua comunidade é apenas um *uso privado*, porque ela, por maior que seja, é sempre apenas uma assembléia doméstica” (Ibid., p.15). Nesse sentido, a função do professor é obedecer às regras estabelecidas pelo sistema de ensino, visto que a ação docente é muitas vezes marcada pelo uso exclusivamente privado. A prática pedagógica adere às normas que estão estabelecidas pelo cargo e, muitas vezes obedece a tutores considerados “menores” que sua formação.

Retoma-se a ideia de disciplina como núcleo central da pedagogia kantiana, já que a espécie humana é constituída em um estado ideal de humanidade e não esclarecido. O homem/mulher permanece num estado “menor” quando não exerce o recurso racional pela via da educação. Nesse sentido, “a disciplina é o que impede o homem de desviar-se do seu destino, de desviar-se da humanidade, através das suas inclinações animais” (KANT, 2004, p.12). Ao propor ao ser humano a possibilidade de exercer a razão, o agir pedagógico se depara com limites, mas também de forma positiva, quando a ação passa a ser regida por regras, pois se submete a orientar de modo livre desde que seja respeitada a lei. Porém, a ausência de normas significa o estado primitivo, porque “a selvageria consiste na independência de qualquer lei” (Ibid., p.13).

Se a idéia de “selvageria” deriva da condição do pensamento de liberdade, como se pode pensar uma formação pedagógica livre? A questão que se coloca é de obrigação moral, pois o cumprimento exige uma lei que fundamente o agir. Aqui se nota que “a disciplina submete o homem às leis da humanidade e começa a fazê-lo sentir a força das próprias leis” (Ibid., p.13). Kant denuncia a ideia de que se encontra o ser humano no estado de submissão na medida em que o conceito seja motivo de impedimento para o processo de formação humana. A problemática no âmbito educacional consiste em definir os limites no exercício de liberdade para o pensar e o agir para que o processo pedagógico se desenvolva.

1.3 Considerações da idéia de liberdade como proposta para a *Bildung*

Considera-se que já se tornou um truísmo em filosofia afirmar que a liberdade kantiana tem um sentido totalmente diverso da hegeliana. A ideia de liberdade no sentido de Kant é estritamente negativo, devido principalmente a sua forte sustentação de um liberalismo ético. Quanto à Hegel, a liberdade tem um sentido positivo, não só por ser um contraponto ao Iluminismo no que concerne a uma concepção de sociedade atomizada, mas por ser uma recuperação da velha liberdade dos antigos da tradição da filosofia. O propósito de Hegel é o que interessa neste estudo, devido parecer justamente dar conta da noção de ser humano com liberdade individual mediante o movimento dialético da *Bildung*. Neste sentido, é possível apontar para duas tradições ético-políticas e totalmente antagônicas na filosofia, ou seja, a antiga e a iluminista.

A ideia de liberdade assenta no estudo da cultura acerca do humano vir a ser, pois é retirado da noção de espírito absoluto de Hegel. Esse processo contém em si o dispositivo de se formar, ou seja, de se constituir o próprio “eu absoluto” mediante o movimento dialético. A formação do ser humano, cristalizada na imagem da Antiguidade, pode ser restaurada aqui no sentido do progresso da consciência humana racional através da história no mundo. O ideal de *Paidéia* é reconstruído pelo reconhecimento ao restaurar o elemento formativo da tradição histórica para o presente, portanto, pensando na manifestação da cultura renovada denominada *Bildung*.⁴

⁴ Conforme Suarez (2005), o conceito *Bildung* origina-se na Alemanha no século XVIII envolvendo diversos autores como Goethe, Schiller, Hegel, Hölderlin, Nietzsche e outros. A idéia central aqui é entendida genericamente como cultura, *Paidéia*, *Aufklärung*, que expressa o processo de cultura da formação, isto é, o próprio motivo da formação cultural. Essa manifestação cultural revela a força fundamental na busca de uma época clássica, que pode fazer a articulação da compreensão do mundo, aproximando-se assim, da dimensão pedagógica. Nesse sentido, a formação de um indivíduo, de um povo, de uma língua, uma arte, é utilizada para mostrar em que nível se encontra, já que a *Bildung* apresenta um intenso valor subentendido como designação pedagógica. Seguindo o texto da autora, Joachim Winckelmann afirma que a antiguidade grega se torna modelo para a Alemanha e desse modo se justifica a necessidade de retornar aos antigos por eles serem originais e eternos em seus pensamentos. Diante do mundo clássico, a modernidade se percebe como um projeto inacabado e a formação da cultura e da arte é determinada pelo classicismo alemão na relação com a Antiguidade. Em outro momento deste artigo, Suarez afirma que o francês Antonie Berman no artigo *Bilgung et Bildungsroman* apresenta cinco conceitos para o dinamismo de *Bildung*: enquanto trabalho, viagem, tradução, viagem à Antiguidade e como prática filológica. Nessa direção, Berman diz que a totalidade das traduções constitui a *Bildung* que pertence ao espaço da filologia, por exemplo, “o amor ao *logos*”, a disciplina filológica da época do

A proposta deste estudo é delimitada pela possibilidade da ideia de autonomia de a razão humana ser aceita como fundamento da *Bildung* e por entender que a noção de liberdade deve ser um princípio norteador frente aos desafios da pedagogia contemporânea. A expressão da formação cultural representa sérios enfrentamentos com o nosso mundo moderno, sobretudo no que tange à formação do pedagogo, ainda mais se se pressupõe a noção de liberdade na base dessa composição. Com efeito, a temática é articulada não somente a partir do processo de restauração do dialético histórico, mas também na perspectiva contributiva da educação em Hegel. É nesse sentido que se procurará mostrar algumas ideias, articulando o movimento dialético presente na história da Antiguidade, tentando apresentar algumas considerações que envolvem os debates dos ideais formativos no contexto das ciências humanas.

A problemática de se pensar a liberdade como princípio orientador aos educadores contemporâneos apresenta a própria possibilidade de se entender o processo exposto na objetividade humana. Se se considerar que o estudo da formação cultural assume a perspectiva da história como formação, ou seja, em estado permanente de aperfeiçoamento, sem dúvida se terá então o elemento conceitual que une a *Paidéia* aos ideais de Goethe e, assim, atinge nosso tempo. É com essa expectativa que:

Kant, Hegel e Croce sublinharam os ideais acima lembrados, de liberdade e de inovação, de independência e de desenvolvimento criativo. Através dessas características – a ruptura, a liberdade, o domínio capilar – toma corpo uma era organicamente compacta que chegou até hoje, conferindo à nossa história contemporânea sua coesão e sua estrutura (CAMBI, 1999, p.39).

Embora o filósofo Hegel (1770 -1834) não tenha dado uma importância maior à educação, a sua teoria propõe e defende a idéia de *Bildung*. Sabe-se que na sua trajetória docente, ele ocupou cargos que estiveram de alguma forma relacionados com a educação. Nessa época, a eclosão dos ideais do Iluminismo na França, Inglaterra, Itália, surtiu efeito também na Alemanha, já que não somente revolucionou os campos da ciência, mas em particular o modo de pensar e agir do homem. Daí a necessidade de se

florescimento da *Bildung* retorna a vida da cultura passada tentando reaproximar essas culturas do presente.

repensar o sentido do homem na pedagogia teórica e prática como processo possível de libertação do indivíduo racional.

Seguindo nessa perspectiva histórica e dialética de Hegel (1992), é provável que não exista a menor possibilidade de uma sociedade ficar indiferente à educação. Temos o movimento de retorno ao passado a partir do movimento dialético histórico que pode ser redefinido como um lançar-se fora de si. A saída provoca uma aparente estranheza no mundo, o que pode ser considerado como um elemento relevante na instrução do homem e de seus seguidores, particularmente no ambiente de formação. O modo de refletir a liberdade⁵ na base da formação cultural, não deve ser entendido como uma realização pessoal, mas implica a possibilidade de ir além.

Em termos hegelianos (2000), a liberdade da vontade objetiva e subjetiva do homem é realizada em sentido negativo no sentido de recuperação do abstrato. Nesse sentido, é possível entender que a afirmação de Hegel no Estado do homem alcança não só a objetividade, mas também assegura a própria subjetividade. O liberalismo hegeliano é uma justificação, visto que legitima a instituição política a partir da concepção moral convergente de um bem comum, assumido pelo conjunto dos cidadãos reunidos em torno de uma vontade política comunitária. Hegel, dessa forma, restaura a antiga liberdade positiva dos clássicos, no entanto não prescindindo do legado iluminista da liberdade individual e negativa. A conciliação dos dois sentidos de liberdade mediante a noção de equilíbrio entre o subjetivo e o objetivo parece ter sido o propósito hegeliano. Assim, é possível corrigir os excessos do iluminismo, que fomentou a ruptura entre o objetivo e o subjetivo, pois estabeleceu o primado deste sobre aquele mediante a dessubstancialização da filosofia prática que reconstrói os benefícios da substancialidade antiga. Na contramão do pensamento hegeliano,

⁵ Segundo Hegel (2000), o conceito de liberdade representa a idéia de efetivação mediante o processo da história. É nesse sentido que a liberdade objetiva em Hegel é definida como a Eticidade: a unidade concreta entre natureza e a liberdade, que é o pano de fundo entre natureza sensível e moralidade, sensibilidade e razão, pois o dever já é separado e oposto à sensibilidade. A conciliação entre liberdade e natureza, sensibilidade e razão, é a suprema síntese dialética dos elementos que, apesar de opostos entre si, são o fundamento da vida humana. A estrutura da configuração moderna da Eticidade é composta pelos momentos da Família, no qual o indivíduo singular exerce seu livre arbítrio – a opção religiosa, por exemplo; o momento da Sociedade Civil, no qual as categorias profissionais defendem seus interesses particulares; e o elemento do Estado, indivíduo universal, que não age movido nem por desejos nem por interesses particulares; mas determinado pela vontade universal.

Portanto, esse essencial, a unidade da vontade subjetiva e do universal, é o orbe ético e, em sua forma concreta, o Estado. Este é a realidade na qual o indivíduo tem e goza de sua liberdade; porém enquanto sabe, crê e quer o universal [...] No Estado a liberdade se faz objetiva e realiza-se positivamente. Mas isso não deve ser entendido no sentido de que a vontade subjetiva do indivíduo se realize e goze de si mesma mediante a vontade geral, sendo esta um meio para aquela. Nem tampouco é o Estado uma reunião de homens, na qual a liberdade dos indivíduos tem que estar limitada. É conceber a liberdade de um modo puramente negativo imaginá-la como se os sujeitos que vivem juntos limitassem sua liberdade de tal forma que essa comum limitação, esse recíproco incômodo de todos, somente deixasse a cada um pequeno espaço no qual pudesse se mover. Ao contrário, o direito, a moralidade e a eticidade são a única positiva realidade e satisfação da realidade. O capricho do indivíduo não é a liberdade. A liberdade que se limita é o arbítrio referido às necessidades particulares. Somente no Estado o homem tem existência racional (TERRA, 1995, p.100-101).

Mediante essa passagem, podemos perceber uma idéia positiva da liberdade, uma vez que só se é livre no Estado devido à autodeterminação dos sujeitos nele, na medida em que pensam e se sabem livres. Nota-se que Hegel, por um lado, aspira à unidade da *polis* clássica, o problema desta é que não alberga dentro de si o terreno da contradição, o momento da particularidade, e, por outro lado, é o axioma central do espírito da modernidade, pois tem o seu fundamento ontológico no devir da própria dialética da história.

Para evidenciar isso, é exposto um paralelo na relação do pensamento no processo histórico-dialético no que tange à idéia de formação, pois

foi Hegel quem elaborou da maneira mais nítida o que é formação [...] Ele também viu que a filosofia tem sua condição de “existência” na formação e nós acrescentamos: com ela, também nas ciências do espírito, pois o ser do espírito está essencialmente vinculado com a idéia da formação (GADAMER, 2004, p.47).

Diante das muitas incertezas na formação humana, parece que a expressão “ciências do espírito” pode ser compreendida como uma justificação das ciências da natureza. Ao contrário dos pressupostos da constituição de saberes na relação entre homem e natureza, vinculada pela ideia de domínio da consciência humana do objeto, as ciências do espírito revelam mediações interpretativas com o ser humano. É possível que num primeiro momento, a ciência interpretativa tenha a intenção de reconstruir a identidade constituinte do homem mediante o processo dialético da compreensão da

história. Num segundo momento, pensa-se que a releitura crítica no âmbito de estudo da tradição de formação humana procura compreender as dimensões na experiência da vida humana. Portanto, estende-se ao agir moral e, também, ao seu desenvolvimento histórico, à caracterização da formação humana.

Considera-se que as adversidades culturais no ambiente de formação quase sempre estiveram presentes na constituição humana. O problema em questão aqui é a ideia da liberdade no desenvolvimento das ciências humanas como uma das causas prováveis da integração de formação da tradição da história. Essa não é uma inquietação exclusiva da antiguidade oriental; incluindo as civilizações egípcia, grega, romana, que buscavam alternativas de independência perante as suas ações. Em vista desse pensamento, afirma Hegel que:

Os orientais ainda não sabem que o espírito, ou o homem como tal, é livre em si mesmo; e porque não o sabem, eles não o são. Eles sabem apenas que só *um* ser humano é livre, mas por si mesmo tal liberdade é apenas arbitrariedade, barbárie e embrutecimento reprimidos, ou suavidade da paixão, mansidão dessa mesma paixão, que é apenas contingência da natureza ou capricho. Esse *único* é, conseqüentemente, um déspota, e não um homem livre. Só entre os gregos é que surgiu a consciência da liberdade, e por isso eles foram livres; mas eles, bem como os romanos, sabiam somente que *alguns* eram livres, e não o homem como tal (1995, p.24).

No entendimento de Hegel, o processo histórico dialético do espírito humano se aproxima do movimento da *Bildung*, pois a *Paidéia* manifesta a noção de liberdade nos originais teóricos do ideal de formação humana, na vida cotidiana do mundo grego, sendo aprimorada na perspectiva da formação cultural alemã. Nesse sentido, não só se configura como um referencial da necessidade do homem/mulher de se formar a partir da consciência dos valores morais, mas também abre precedente para um estágio de um novo saber livre que:

A idéia da liberdade se configura como uma mediação, realizando-se no mundo, voltada para formas do homem e da cidadania cada vez mais aperfeiçoadas, mas submetida aos avatares da imprevisível e contingente história dos homens. Não se identificando imediatamente ao existente, ela guarda uma distância em relação a este, de modo que os homens, ao chegarem a uma consideração pensante do mundo, podem julgá-lo a partir das determinações da liberdade então engendradas. A filosofia hegeliana se baseia nessa tensão entre o conceitual e o histórico, nessa relação de inclusão de um no outro que, entretanto, não os identifica. O real estando completamente vindo a ser, a tarefa da liberdade consiste em fazer-se presente através desses conflitos e contradições, remetendo aos cidadãos e às

instituições de cada Estado o duro esforço de fazerem-se livres (ROSENFELD, 1993, p.51).

O progresso da história da formação humana se reelabora mediante o discurso da *Bildung*, na medida em que o pensamento histórico da tradição é determinado como sendo a noção que recupera a liberdade dos antigos e a concepção de humano como *zoon politikon* (animal político) de Aristóteles. O movimento hegeliano em direção ao passado permite instaurar os fundamentos teóricos na ação dialética que resulta na formação humana. O fato de que o homem/mulher é responsável pela sua própria condição de agir moral, nos faz perceber e entender que a consciência de si tem a pretensão de se emancipar. Segundo Hegel,

Só as nações germânicas, no cristianismo, tomaram consciência de que o homem é livre como homem, que a liberdade do espírito constitui sua natureza mais intrínseca. Essa consciência desenvolveu-se, inicialmente, na religião, na mais íntima região do espírito. Porém, foi outra tarefa a de incutir esse princípio na essência mundana, tarefa que exige penoso e longo esforço cultural para ser executada. A escravidão, por exemplo, não acabou de chofre com a aceitação da religião cristã. Muito menos a liberdade reinou logo a seguir, e tampouco os governos e as constituições foram organizados de maneira racional ou sequer baseados nos princípios da liberdade (1995, p.24-25).

A história da dialética de Hegel acerca da idéia de liberdade rompe com a idéia do imediato da passagem do particular para o universal. A tomada de consciência de si coloca o homem na condição de liberdade mediante o movimento dialético. Em consequência disso, a ideia da *Bildung* pressupõe que a noção de liberdade assume a expectativa de se formar.

O conceito de liberdade humana acarreta a imagem da própria formação, pois reflete a dimensão de readaptação da ação de si mesma em contato com a realidade em que ele está inserido. Em vista desse panorama,

a formação cultural considerada a partir do indivíduo consiste em adquirir o que lhe é apresentado, consumindo em si mesmo sua natureza inorgânica e apropriando-se dela. Vista porém do ângulo do espírito universal, enquanto é a substância, a formação cultural consiste apenas em que essa substância se dá a sua consciência-de-si, e em si produz seu vir-a-ser e sua reflexão (HEGEL, 1992, p.36).

A dinâmica da formação cultural tem a intenção de reconstruir o sentido de se pensar a liberdade como fundamento desse processo, pois é na perspectiva da experiência da consciência de si que estabelece o seu próprio retorno. A ideia é aparentemente sem vida, abstrata, no entanto, ao desvelar o outro para si, o indivíduo age de forma livre, porém “quando sou dependente, então relaciono a um outro que não sou eu; eu não posso existir sem um exterior; eu sou livre quando estou em mim mesmo” (HEGEL, 1995, p.24). Aqui fica evidente a imagem do “eu absoluto” de Hegel que concebe o espírito da autoconsciência de si a partir do movimento dialético fora de si. É um processo de liberdade da consciência de si que pode reestabelecer o agir livre do indivíduo. O processo não somente tem a pretensão de reeducar o indivíduo livre, mas também o próprio ambiente educativo. É um *tour* formativo que apresenta o seu caráter humano a partir do “espanto” diante da representação do mundo e também de si próprio, pois “reconhecer no estranho o que é próprio, familiarizar-se com ele, eis o movimento fundamental do espírito, cujo ser é apenas o retorno a si mesmo a partir do ser-outro” (GADAMER, 2004, p.50).

Na perspectiva de Hegel, a *Bildung* representa um desenvolvimento histórico que instaura uma consciência de espírito absoluto do homem/mulher em que se tem a noção de liberdade. O progresso é acompanhado pela história da formação pedagógica, já que é a partir da possibilidade de uma ideia fundada na autonomia que se tenta perceber a base desse processo. Desse modo, a formação cultural faz parte do contexto das ciências históricas de liberdade da humanidade, pois, se se pensar numa estratégia argumentativa pedagógica e integral, não se pode deixar de lado a realidade em que se insere o humano no mundo. Em vista da ideia de formação histórica, com relação às discussões que envolvem o campo formativo, deve-se pensar que o processo de formar vincula a necessidade da

idéia da formação plena continua sendo um ideal necessário, uma vez que a formação é o elemento no qual se movimentam. Mesmo o que o antigo uso de linguagem denomina “uma formação completa”, no âmbito do fenômeno corporal, não chega a ser a última fase de um desenvolvimento, mas o estado de amadurecimento que todo desenvolvimento deixou atrás de si, possibilitando o movimento harmonioso de todos os membros (GADAMER, 2004, p.51).

A sugestão, então, se refere ao elemento histórico relativo à formação e às suas circunstâncias que caracterizam o desenvolvimento da humanidade. Na medida em que o humano busca uma formação ampla e racional, ele deixa de si para incorporar a concepção do outro a si. A dinâmica dessa relação circular dialética se manifesta pelo avanço do próprio processo e também equilibra a organização da sociedade com a finalidade de refletir a ação autônoma subjacente à imagem da formação.

Essa perspectiva de ideal autônomo de homem/mulher é uma proposta para a fundamentação na formação cultural. O horizonte do filosofar é constituído de uma subjetividade livre que configura o contexto de similitude da época moderna, pois “define a fronteira entre o passado e o futuro, entre o mito e a ciência ou, valendo o mesmo, entre o erro e a verdade” (PINTO, 1996, p.159). A eclosão do pensamento moderno estabelece o limite das narrativas históricas da tradição da filosofia, pois o discurso da razão é entendido como a instância de formação intelectual e assim, rompe com o convívio utópico da *metafísica* alheia às contingências.

Dessa maneira, apresentamos neste capítulo uma abordagem histórica da pedagogia e da formação. Restauramos alguns aspectos de formação humana nos escritos da *Paidéia* até a cultura contemporânea. O legado deixado pela cultura grega apresenta significativas questões da tradição de formação humana que envolve a atmosfera dos fundamentos da educação; ele precisa ser repensado nos dias atuais. Com isso, abrimos a perspectiva de reflexão ampla que cultiva a ideia de formação cultural e universalização. A integração entre formação e educação indica o desenvolvimento entre a teoria e a prática como possibilidade de abranger as dimensões ideais da vida humana.

Compreende-se, também, que a cultura que cultua um eterno presente se distancia dos processos de reconstrução da tradição da história, uma vez que o seu interesse não respeita as obras do passado como referências de estudo e contribuição para a educação, mas representa um produto histórico com prazo de validade e com a finalidade de atender as necessidades imediatas. Não se tenha a pretensão de se colocar “radicalmente” frente ao pensamento contemporâneo que tende a transformar memória em entretenimento nos ambientes formativos, mas, sim, busque-se almejar ao menos uma reflexão autocrítica que possibilite fazer uma releitura restaurativa entre os educadores, proporcionando uma relação entre o passado e o presente, respeitando as ideias advindas da tradição.

Com relação à pedagogia e à formação, procurou-se expor algumas ideias do filósofo Immanuel Kant. Recuperou-se na pedagogia kantiana o horizonte da humanidade que não deve somente se educar para o presente, mas sobretudo para o futuro. A perspectiva idealizada por Kant com relação à educação pressupõe uma formação permanente que procure meios alcançáveis. Na medida em que a ação de formar é voltada para todo o decorrer da vida, a educação da humanidade é um processo interrupto que procura desenvolver a capacidade intelectual e moral. Para que essa ideia prospere, é necessária a noção de aperfeiçoamento da razão seja livre para que a formação humana se desenvolva sem a intromissão alheia. Porém os educadores seguem ordens num ambiente acadêmico que representa uma ação do uso privado, embora estejam num espaço público. Em relação ao uso público, o âmbito deve ser para uma platéia letrada e que não se submeta à instituição, religião, mas somente ao emprego da sua razão.

E, finalmente, propôs-se a ideia de liberdade como proposta para a *Bildung*. A pedagogia contemporânea enfrenta sérios problemas com a formação cultural, ainda mais se se pressupõe a noção de liberdade na base dessa composição. A dinâmica da história dialética de Hegel procurou recuperar o ideal clássico humano como um lançar fora de si, pois a noção de liberdade apresenta o processo da história da tradição. Nesse sentido, pode-se perceber a possibilidade de restauração do ideal de formação dos antigos que representa a imagem positiva da humanidade. O movimento de retorno ao passado apresenta a ideia do espírito absoluto hegeliano, sendo a perspectiva da autoconsciência que restabelece o processo da liberdade da consciência de si. Sendo assim, a *Bildung* é um desenvolvimento da tradição histórica que instaura na consciência do espírito absoluto humano a ideia de liberdade.

2- A IDÉIA DO PENSAMENTO PÓS-METAFÍSICO EM HABERMAS: A IMPORTÂNCIA DA FILOSOFIA COMO INTÉRPRETE E MEDIADORA NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO DOCENTE

A presente pesquisa pretende investigar alguns aspectos do processo de articulação entre o pensamento *pós-metafísico* e a formação docente. A mediação da hermenêutica crítica se faz necessária na análise entre o passado e o presente no sentido de entender os movimentos do antigo e do moderno. Na modernidade, o movimento cultural põe no epicentro a ideia de conduzir o homem mediante o processo de esclarecimento da razão. A necessidade de fazer a reconstrução interpretativa mediante a filosofia como intérprete-mediador em direção ao aperfeiçoamento intelectual pode visar justamente a promover as encadeações entre a tradição pedagógica e o atual momento da educação. A proposta dessa reformulação, na perspectiva do conceito de formação docente, busca estabelecer critérios flexíveis e pedagógicos, face à dificuldade advinda dos discursos seguros da ciência e da técnica. Por esse motivo, pensa-se que a razão descentrada na perspectiva habermasiana propõe uma noção ampla de envolvimento da linguagem. A crítica à filosofia da consciência trouxe a possibilidade de buscar o melhor o argumento racional através do processo de comunicação e partilha de saberes entre os educadores. Esse é considerado, então, um discurso que compartilha e revela a expectativa de restauração das instâncias esquecidas da tradição da história, nos interiores da racionalidade científica. Nesse sentido, se for criada uma expectativa de imagem positiva da formação docente que reconstrói criativamente o legado cultural da humanidade, a possibilidade de abertura da razão no campo educativo, no intuito de repensar a prática pedagógica, passa a ser uma dimensão expressiva no contexto da compreensão. Com base na reconstrução crítica e interpretativa de argumentos, torna-se relevante também apresentar um debate amplo que possa se refletir nos potenciais formativos do docente.

2.1 Alguns pensamentos introdutórios da tradição da história da filosofia na perspectiva docente

Parte-se da ideia de reconstrução da transição entre o mundo mítico endeusado pelos gregos e os mentores da filosofia clássica no sentido que resiste a crítica da história, pois a formação da tradição trouxe a imanência de pensamentos que desenvolveram a imagem de professor e a teoria pedagógica. Articular o passado e o presente na formação docente parte na perspectiva da restauração de alguns pensamentos da *metafísica*⁶, no âmbito filosófico-pedagógico, na espécie de emergência sociocultural e, por outro, revela um abismo na pedagogia.

Na modernidade, confia-se em que a relação ensino/aprendizagem é afetada pela teoria da subjetividade que nos remete à filosofia da consciência. O modelo da autoconsciência prima pelo pensamento da identidade do sujeito que busca explicação de saberes mediante as bases transcendentais. O *locus* desse modo de agir e refletir remete à consciência do sujeito, pois é nela que se forma e reside a teoria. Se o pressuposto da formação é a autoconsciência do sujeito, então temos o docente transmissor de saberes que desempenha a própria função delegada. A atividade pedagógica funciona como se fosse um repasse de conteúdos enfileirados na tradição cultural mediante a razão, da subjetividade para a objetividade. Temos assim, uma dinâmica educacional da pedagogia docente que ensina e do discente que aprende.

Essa forma de pensamento singular na teoria educacional como atividade docente tende a racionalizar as relações humanas e educativas, visto que “é necessário que abandone a preocupação pelo sentido da vida, aceite viver num mundo hostil à fraternidade” (PINTO, 1996, p.416). A ausência de solidariedade nos processos de formação docente representa a expansão da racionalização como objetivo de domínio da natureza pelo homem. A expectativa de saber manipulador invade os diferentes âmbitos da vida social, educacional e cultural, uma vez que “a capacidade de dominar a natureza se mescle com a irracionalidade da dominação de classe” (ARAGÃO, 2002, p.161). É

⁶ A palavra metafísica aparece nos livros de Aristóteles seguindo o modelo da Física. Essa ciência de caráter experimental aplica-se a qualquer investigação que apura as questões acerca da realidade oculta ou aquelas que transcendem as esferas do conhecimento. Portanto, a ideia da metafísica atende aos pressupostos do método científico para conduzir o pensamento humano (BLACKBURN, 1997, p.246).

possível que o impulso desenfreado dessa racionalidade tenha relação com a economia capitalista do poder e o dinheiro na perspectiva da cultura contemporânea.

2.2 Considerações da noção de modernidade na cultura

Na atualidade, o avanço descomedido da razão técnica invade os diferentes espaços culturais e sociais. A proposta deste estudo é procurar interpretar as possíveis relações da razão personificada pelos ideais modernos da ciência na cultura. A tendência dessa racionalidade é instrumentalizar as relações humanas, pois a “ciência e a tecnologia, antes vistas por Marx como potenciais de emancipação, tornam-se agora instrumento de repressão social” (ARAGÃO, 2002, p.156). Por um lado, a reconstrução epistemológica advinda do processo de modernização social e presente na sociedade tem a finalidade de atender a demanda do espírito do sistema capitalista, sobretudo o do consumismo e, por outro, o ideal autônomo do ser humano é personificado com ares de sujeito sem vida, ou seja, o fenômeno da *coisificação* que transforma os sujeitos em objetos.

Essa evolução da modernização, através da escalada do poder e do dinheiro, tem no reconhecimento da racionalidade a pretensão de dominar as esferas da vida social e cultural. Nesse sentido,

Habermas reproduz o diagnóstico weberiano da perda de liberdade e da perda de sentido, provenientes da modernização societal. Contudo, difere desse pensador no que se refere à causa dos fenômenos de reificação às esferas privada e pública (ARAGÃO, 2002, p.175-176).

A desintegração dos princípios intocados na tradição da história, na relação entre a teoria e a prática no mundo moderno, atinge os valores morais, estéticos e práticos na vida cotidiana. Emerge aqui a possibilidade da combinação da razão prática com o discurso científico, já que:

As modernas ciências empíricas, a autonomização das artes e as teorias da moral e do direito fundamentadas a partir de princípios levaram à formação de esferas culturais de valores que possibilitaram processos de aprendizagem segundo leis internas dos processos teóricos, estéticos ou prático-morais, respectivamente (HABERMAS, 1990, p.13).

A atitude crítica à ciência objetivante, frente aos processos de conhecimento, exprime a exaltação do pensamento à consciência, que segue um itinerário de restauração da teoria, mas também a ideia de performance da autonomia. As dimensões cotidianas do mundo cultural buscam restaurar os elementos da tradição da história, na medida em que são recuperadas, pois as teorias modernas transcendem os limites geográficos e epistemológicos. É nessa expectativa que afirma Habermas:

A dinâmica interna da história da metafísica resulta, de um lado, da tensão entre duas formas de conhecimento, introduzida na doutrina das idéias: entre a forma discursiva, apoiada na empiria, e o anammésico, voltado para a contemplação intelectual; de outro lado, da oposição paradoxal entre idéia e fenômeno, entre matéria e forma (2002, p.40).

O movimento histórico da ideia de *metafísica* como processo na investigação dos saberes trata do método de pensamento da ciência e filosofia. Aqui podemos considerar um retorno aos ideais clássicos da tradição, em que se concebia a noção de conhecimento baseado no discurso e na contemplação. As duas formas de conhecer tornaram a vida humana integrada na perspectiva de uma teologia moral. Ao se libertar desse “encantamento” do mundo transcendente, o homem rompe com a tradição da metafísica e assim, adquire ares de ciência objetivista, pois o método usado para o saber passa a ser legitimado pelo processo da experiência.

Nessa perspectiva, Habermas (2002) diz que a história da *metafísica* como ciência é advinda do desenvolvimento narrado pela filosofia que dividiu distintas épocas fundamentadas em três grandes paradigmas: ser, consciência e linguagem. A rejeição das grandes narrativas da história e o retorno à subjetividade apresentam um novo modo de fazer ciência e filosofia. A autoconsciência em relação ao sujeito, desde Descartes, representa a forma de constituir conhecimento em termos dos objetos. A crítica aos fundamentos de uma filosofia que comprime tudo nas relações sujeito – objeto permite pensar uma mudança de paradigma da consciência para linguagem. Esta ideia da história da metafísica em termos de saberes se justifica por que:

É notório que o ceticismo em relação a esse primado do ser sobre o pensamento e o peso próprio da reflexão sobre questões de método, engendraram motivos importantes que pesaram na passagem do pensamento ontológico ao mentalismo. A autorreferência do sujeito cognoscente abre o

acesso para uma esfera interior de representações, curiosamente certa, que nos pertence inteiramente, a qual precede o mundo dos objetos representados. A metafísica surgira como a ciência do geral imutável e necessário; a partir de agora ela só pode encontrar um equivalente numa teoria da consciência, a qual fornece as condições subjetivas necessárias para a objetividade de juízos gerais, sintéticos *a priori* (Ibid., p.22).

Na história das ciências, o pensamento epistemológico representa a racionalidade metódica que investiga o processo do conhecimento. A restauração da metafísica, sustentada em bases transcendentais, adquire ares científicos na medida em que representa as condições na relação do sujeito com o objeto. A representação da filosofia do sujeito refere-se à ideia da ciência como *metafísica*, pois representa a categoria do universal e imutável. A forma de representar os objetos pelo estabelecimento da consciência representa o pressuposto da noção de antever a experiência, pois prevê o resultado.

Essa perspectiva padronizada é indispensável para o processo de experiência da ciência da objetividade que segue padrões pragmáticos formais. A ideia nesse sentido obedece à lei da autoconsciência racional, ou seja, significa investigar as possibilidades da subjetividade da razão, ser a fonte responsável pelo conhecimento possível em todas as esferas do mundo e da vida humana. É nessa expectativa entre o pensar e o fazer que “o trabalho filosófico desenrola-se em continuidade com o trabalho científico” (Ibid., p.23). Aqui nos reportamos à concepção do discurso filosófico da modernidade que na

sua estrutura é englobada *como tal* na filosofia, nomeadamente como subjetividade abstracta no *Cogito ergo sum* de Descartes, na forma da autoconsciência absoluta em Kant. Trata-se da estrutura da autorrelação do sujeito cognoscente que se debruça sobre si como sobre um objecto para se compreender como uma imagem reflectida num espelho [...] Dessa abordagem da filosofia da reflexão faz Kant a base das suas três “críticas”. Faz da razão o supremo tribunal perante o qual tem de apresentar uma justificação tudo aquilo que de uma forma geral reclama qualquer validade (HABERMAS, 1990, p.29).

O pensamento da modernidade⁷ apresenta a noção da filosofia centrada na razão do sujeito com relação ao objeto, já que o sentido da *metafísica* se afirma como um

⁷ Conforme Habermas (1992), a ideia de modernidade está ligada ao desenvolvimento da arte europeia, no entanto, o projeto da modernidade somente se dá a ver ao se aplicar na arte. Seguindo nesse texto, Max Weber caracterizou a modernidade cultural, mostrando que a razão substancial se expressa em imagens de mundo religiosos e metafísicos. O legado deste mundo cinde com os pontos de vista da verdade, das

saber científico. Com isso, a filosofia deixa de ser dogmática da tradição e, também ultrapassa o ceticismo *empirista*, para se transformar numa filosofia transcendental. Em vista das condições desse pensamento em relação ao saber denomina-se

transcendental a todo o conhecimento que em geral se ocupa menos dos objectos, que do nosso modo de os conhecer, na medida em que este deve ser possível a *priori*. Um sistema de conceitos desse gênero deveria denominar-se *filosofia transcendental* (KANT, 2001, p.53).

A análise dessa reflexão epistemológica se concentra na possibilidade de se chegar à revolução copernicana na filosofia transcendental. Na história da tradição da *metafísica*, admitia-se que o conhecimento era regulado pelos objetos, mas na filosofia transcendental os objetos são regulados pelo sujeito, ou seja, “não dos próprios objetos mas dos modos como somos capazes de conhecê-los” (CAYGILL, 2000, p. 311).

Nessa linha de pensamento, em consequência do pensamento ocidental, a interpretação crítica de Habermas sobre a teoria da racionalização de Max Weber tem a propensão de apresentar o diagnóstico do processo de racionalizar não somente o mundo, mas também os supostos aspectos contidos nas esferas culturais da vida humana, por exemplo, a perda de liberdade e a solidariedade. É nessa perspectiva que afirma Habermas:

Na época da modernidade, o conceito de teoria perde esta ligação com o evento sagrado. Perde também o caráter naturalmente elitista, que se ameniza, assumindo a forma de um privilégio social. O que se mantém é a interpretação idealista do distanciamento em relação ao contexto de interesses e da experiência cotidiana; na tradição universitária alemã que chega até Husserl, o enfoque metódico destinado a imunizar o cientista contra os preconceitos locais é supervalorizado e interpretado como sendo o do primado, internamente fundamentado, da teoria frente à *práxis*. No desprezo pelo materialismo e pelo pragmatismo sobrevive algo da compreensão absolutista de uma teoria, que não se eleva somente sobre a empiria e as ciências singulares, mas é “pura” no sentido da eliminação catártica de todos os vestígios de seu contexto de surgimento terreno. Assim se fecha o círculo de um pensamento da identidade, que se introduz a si mesmo na totalidade que pretende abranger, cuidando, portanto, de satisfazer à exigência de fundamentar todas as premissas a partir de si mesmo. A independência da condução teórica da vida sublima-se na moderna filosofia da consciência (2002, p.42).

normas e da autenticidade, podendo ser tratados como questão do conhecimento. Mais adiante no texto, temos os sistemas culturais de ação como sendo ocupação de especialistas dos discursos científicos, teoria moral, direito e crítica da arte. Nesse sentido, a elaboração do legado cultural fez surgir realidades próprias do complexo do saber cognitivo-instrumental, prático-moral e estético-expressivo. Assim, a história interna da ciência, a teoria moral, o direito e arte não são desenvolvidos de modo linear, mas, sim, em processos de aprendizado.

O discurso da modernidade feito por Habermas crítica a ideia do pensamento da autoconsciência que valoriza o sentido da relação sujeito-objeto. A noção da filosofia da subjetividade no discurso da objetividade representa o processo da consciência do sujeito que procura estabelecer um entendimento na cultura, ciência e economia. Em relação ao desenvolvimento do pensamento científico, por um lado, as relações sociais são o resultado da própria história humana da religião e, por outro, as relações de troca de mercadoria assumem formas de coisas pela consciência da reificação⁸. O processo histórico é identificado pelos frankfurtianos como causa que deforma os contextos de vida e do mundo, já que as manifestações culturais e sociais apresentam uma tendência objetivista. A postura filosófica tem a pretensão de usar a ideia de ideal da “razão” na perspectiva de oferecer novas possibilidades contributivas no âmbito da teoria do conhecimento. Para isso, vai-se acompanhar o raciocínio de Habermas uma vez mais, quando afirma que “eu gostaria de me deter na crítica à filosofia da consciência, que preparou o caminho ao pensamento pós-metafísico” (Ibid., p.53).

2.3 Do compreender o processo de formação docente amplo

Em tempos contemporâneos, há a necessidade de analisar algumas ideias na filosofia da consciência com a possibilidade de propor condições compreensivas no âmbito da educação. É com essa proposta que se pretende estudar alguns aspectos do pensamento *pós-metafísico* habermasiano, na perspectiva de contribuir para a formação docente. Nesse sentido, o presente estudo busca na modernidade compreender a ideia de ruptura com a tradição metafísica que aponta para as seguintes razões: “pensamento pós-metafísico, guinada linguística, modo de situar a razão e inversão do primado da teoria frente à prática, ou seja, a superação do logocentrismo” (HABERMAS, 2002, p.14). Os motivos do pensamento moderno propõem uma razão abrangente e ele pode ser repensado na perspectiva das relações humanas a partir de reconstruções amplas da tradição histórica.

⁸ A palavra reificação tem origem no latim, de res=coisa, portanto, o verbo reificar significa tratar como uma coisa (BLACKBURN, 1997, p.340).

Entretanto, a ideia da relação formador-formando ainda aflige a didática quando apresenta a mesma pedagogia de ensino. A formação docente é na maioria das vezes uma aprendizagem que funciona como instrumento de dominação imposto por um discurso hegemônico. Esse processo não-pedagógico representa a tendência de influenciar a prática dos educadores em seu cotidiano escolar, pois a razão instrumental é entendida como a única forma de saber que tende a tematizar as categorias pedagógicas do formador.

Nessa linha de pensamento, surge a necessidade de se repensar a razão voltada ao coletivo, à vivência e à partilha de saberes. A experiência do saber viver é uma das características humanas e, como tal, encontra-se no âmbito das viabilidades que tendem a formar uma aprendizagem ética e pluralizada. Essa tentativa de reconstruir formas de vida significa uma “formação do seu próprio modelo de interpretação alternativo, que implicará desde logo um conceito de racionalidade mais abrangente” (PINTO, 1996, p.418). Se essa concepção da razão é ampliada, as variadas culturas tendem a ser respeitadas e possivelmente entendidas, mas esse também não deixa de ser um pensamento reflexivo em reconstrução no ambiente de formação.

Assim, podemos pensar que o processo filosófico-pedagógico no contexto da formação docente abre expectativas de espaço para futuras gerações. Tais oportunidades podem significar avanços, inovações, mas também retrocesso formativo e intelectual quando se apresentam as mesmas ideias. Diante dessas possibilidades e preocupações, as transformações culturais cotidianas repercutem no desenvolvimento reflexivo e no ensino do educador.

Em vista desse entendimento, a teoria habermasiana apresenta a razão como processo de abertura para a linguagem que pode contribuir para a formação docente. É nas relações sociais e culturais que se estabelecem as interações de fala e ação. Sob influência da linguagem como abertura de comunicação, pode-se dizer que o ensino perante a ideia da descentralização da razão apresenta uma tendência de potencial pedagógico na perspectiva do educador. Essa abertura da razão como linguagem pode fomentar a base educativa, pois se maximizam as possibilidades de aprendizagem, tornando-se as exigências de formação do educador mais próximas das realidades contextuais.

No horizonte mais abrangente e favorável, apresenta-se um discurso da comunicação a ser interpretado e compreendido que venha influir na formação docente, já que é considerado um espaço “privilegiado” para debates e críticas. O teor do processo restaurador cultural da tradição pode servir de fundamento para o desenvolvimento do educador. Conseqüentemente, o estudo da cultura ampla da filosofia antiga⁹ seja respeitado como possibilidade de referência teórica da tradição da história no ambiente de formação, na medida em que são reconstruídas as bases e, também entre as outras ciências.

2.4 A proposta da filosofia como intérprete no pensamento das ciências objetivistas

No momento presente, o processo interpretativo da filosofia proposto por Habermas delega a possibilidade de se analisarem não somente as ciências humanas, mas também os interiores das ciências experimentais, buscando compreendê-las, mas sem pleitear a verdade incondicional. Pretende-se apresentar neste estudo algumas ideias na perspectiva de aproximar a filosofia e ciência objetivista, fazendo uma reconstrução interpretativa e crítica.

Nessa perspectiva, Habermas (1989) diz que a filosofia cava um abismo entre si e as ciências, criando assim um domínio próprio. Neste sentido, a filosofia transcendental define os fundamentos das ciências indicando o seu lugar mediante o processo da experiência. É a função da filosofia como juiz supremo perante a cultura em seu todo. Porém a filosofia na perspectiva habermasiana apresenta para as teorias *empíricas* o papel de guardador de lugar. Assim, as pretensões universalistas são arremetidas às restaurações, pois é delegada a filosofia o papel de mediador e intérprete.

⁹ Etimologicamente, a palavra filosofia antiga, quer dizer amor à sabedoria. Por isso, no início, quando os gregos começaram a se envolver com questões relativas ao mundo, ao porquê das coisas e também ao estudo da matemática, foi atribuída aos pré-socráticos a designação de sábios. Eles, no entanto, não se consideravam sábios por excelência, mas filósofos, já que o termo sábio, saber, designa apenas a aspiração do filósofo, a busca contínua do conhecimento, embora nunca seja pleno esse saber. Pode-se dizer aqui que a ideia dessa filosofia clássica contribui para a iniciação do processo da formação docente em relação ao saber, pois na medida em que o filosofar é uma ação permanente, então, é possível que o processo de formação também siga essa ideia, ou seja, um processo ininterrupto.

A ideia da função do intérprete do filosofar abrange as diferentes realidades culturais e sociais da tradição. Com a derrocada das grandes narrativas da filosofia que marcaram o contexto vivenciado pelas gerações humanas, as noções restauradas da tradição da história são modificadas e subentendidas. As bases conceituais que antes integravam o homem e a natureza passam a compreender no contexto da modernidade a ideia do sentido de conhecer para dominar, pois é nessa direção que afirma Habermas:

As origens não são mais atualizadas através de narrativas com elevado teor de plasticidade como se fossem a cena primordial e o começo das correntes de gerações, como as primeiras *no mundo*; esses começos são subtraídos às dimensões de espaço e tempo, transformados abstratamente num elemento que, na qualidade de infinito, é contraposto ao mundo dos finitos (2002, p.39).

Em vista dessa perspectiva, as ciências objetivistas buscam comprovar suas teorias mediante o processo empírico regulador. O modo de proceder ainda busca nortear e compreender as formas práticas do mundo nas relações de vida cotidiana. No entanto, as ciências históricas e hermenêuticas tentam restaurar o potencial discursivo mediante o processo interpretativo da filosofia. Neste sentido, Habermas diz:

às ciências experimentais nomológicas passa a valer somente o acesso objetivador à natureza, baseado na mera observação; enquanto que as ciências hermenêuticas limitam-se a um acesso ao mundo histórico-cultural através do enfoque performativo de um participante da comunicação (Ibid., p.45).

A ideia que interessa à compreensão e comunicação, mediante o processo de filosofia como interpretação, não é entender somente a concepção da subjetividade oculta nos diálogos interiores das ciências empíricas, mas também analisar as possíveis potencialidades das teorias interpretativas na objetividade. A possibilidade de compreensão encontra o âmbito de articulação que envolve um debate comunicativo e social na tradição cultural.

Superar o impasse cultural na tradição da história entre o pensamento da filosofia, como disciplina interpretativa, e o saber tecnicista é, por exemplo, a possibilidade de emancipação humana. Nessa perspectiva afirma Habermas que o “universo, la tecnologia proporciona también la gran racionalización de la falta de

libertad del hombre y demuestra la imposibilidad técnica de la realización de la autonomía, de la capacidad de decisión sobre la propia vida (2003, p.58). A configuração do conhecimento científico-instrumental representa a relação da submissão racional. O universo cultural é articulado de forma a pressupor um procedimento operacional previsto na relação vincular entre o mundo teórico e o mundo prático. Nesse sentido, os destinos da tradição histórica são interpenetrados pelo pensamento vertical, rompendo de forma significativa com o pensamento dos antigos de interpretação do mundo da filosofia ocidental, pois Habermas diz que:

las formas tradicionales se ven cada vez más sometidas a las condiciones de la acción instrumental o de la racionalidad estratégica: la organización del trabajo y del tráfico económico, la red de transportes, de noticias y de comunicación, las instituciones del derecho privado, y partiendo de la administración de las finanzas, la burocracia estatal. Surge así la infraestructura de una sociedad bajo la coacción a la modernización. Esta infraestructura se apodera poco a poco de todos los ámbitos de la vida: de la defensa, del sistema escolar, de la sanidad e incluso de la familia, e impone, lo mismo en la ciudad que en el campo una urbanización de la *forma* de vida, esto es, subculturas que enseñan al individuo a poder pasar en cualquier momento de un contexto de interacción a la actitud que comporta la acción racional con respecto a fines (Ibid., p.78).

Notamos aqui um impasse entre a epistemologia científico-instrumental e a filosofia no que se refere à exclusividade das questões que cercam as teorias que fundamentam o conhecimento. Porém, podemos adiantar que a tarefa filosófica pode ser entendida como potencial mediador e, por essa propensão, *os argumentos não são interpretados e conduzidos a verdades absolutas e irrefutáveis*. Isso se justifica porque:

Na prática comunicativa do cotidiano, as impressões cognitivas, as expectativas morais, as expressões e valorações têm, de qualquer modo, de se interpenetrar. Os processos de entendimento mútuo do mundo da vida carecem, por isso, de uma tradição cultural *em toda sua latitude* e não apenas das bênçãos da ciência e da técnica. Assim, a filosofia poderia atualizar sua relação com a totalidade em seu papel de intérprete voltado para o mundo da vida. Ela poderia, ao menos, ajudar a recolocar em movimento a cooperação paralisada, como um móvel emperrado, do fator cognitivo-instrumental como o moral-prático e o estético-expressivo. É possível, pelo menos, indicar o problema com que a filosofia vai se deparar, se ela abandonar o papel de juiz que fiscaliza a cultura em proveito do papel de um intérprete-mediador (HABERMAS, 1989, p.33).

Nesse sentido, a função da filosofia atualizada tem a pretensão de pôr em exercício essa disciplina interpretativa e mediadora, pois pode auxiliar na compreensão de outras áreas do conhecimento. À interpretação filosófica não se aduz o sentido pleno da ciência experimental, embora se tenha possibilidade de integrá-la com esse saber, mas também com a tradição histórica mediante a reconstrução de teorias que podem unificar argumentos, e com isso, contribuir para o processo de compreensão.

A ideia dessa integração de entendimentos da filosofia interpretativa é acrescida pela perspectiva de que “os enunciados da ciência não exprimem verdades, mas tão-somente pretensões de verdades refutáveis” (PINTO, 1996, p.490). Consideramos que o pressuposto das bases que fundamentam o saber teórico é refutável. Assim, ele se aproxima da ideia de que aqui se depende de restauração de concepções antigas para compreender o papel do processo da filosofia como função de intérprete-mediador.

Com essa expectativa crítica e interpretativa, D’Agostini (2002) diz que o papel representado pelo filósofo é o de “tradutor”, pois desenvolve um trabalho mediador entre as ciências e a cultura da vida. Nas mediações particulares contingentes e contextuais, é inserido o momento de “incondicionalidade”, ou seja, uma decisão a tomar sobre o sim ou não das razões de jogo. É nessa perspectiva que Habermas insere a ideia de filosofia na cooperação científica.

Esse contexto faz parte de uma cultura que amplia e desenvolve as possibilidades de saberes, mas também respeita as possíveis diversidades de compreensão. Se a linguagem objetivista é usada na compreensão das ciências interpretativas, a tendência, então, é tornar mecânico o processo de resultados. Em consequência, afirma Habermas que “o pensamento metafísico viu-se numa situação embaraçosa, no momento em que o saber passou a ser retirado de uma base de racionalidade material e transportado para o nível de uma racionalidade procedural” (2002, p. 46). A racionalidade situada pode ser compreendida no nível da filosofia como intérprete, pois Habermas (2002) diz que o papel da filosofia não deve ser entendido na perspectiva de uma racionalidade destacada em relação à ideia da verdade, mas, sim, justamente na sua possibilidade de interpretar.

Nessa expectativa se insere a busca de possíveis pressupostos teóricos interpretativos para a relação entre ciência e filosofia. Historicamente, a intenção de ambas se orienta pela expectativa de garantir a ideia de legitimação da teoria. A ciência

de característica experimental busca nos procedimentos científicos comprovar e legitimar a teoria, enquanto que a filosofia, como disciplina interpretativa no interior de seu discurso, é voltada para a perspectiva que busca questionar criticamente acerca do que seja a ideia de “verdade”. A compreensão abrange as várias dimensões da experiência na vida cotidiana, pois o processo de compreensão visa ao refletir e ao interpretar que conferem sentido ao entrar em contato com o legado histórico da tradição. Porém, é possível que a presença do discurso científico limite o potencial interpretativo; por isso a perspectiva é buscar entender os processos da linguagem objetivista.

2.4.1 Da análise interpretativa e reconstrutiva das ciências objetivistas

Um dos problemas atuais em questão é tentar enquadrar os aspectos do discurso das ciências objetivistas, o qual manipula as relações sociais. O modelo técnico-científico do pensamento ocidental expõe uma tendência de racionalidade *coisificante*, não apenas na relação com o mundo, mas principalmente com o ser humano. Os pressupostos objetivistas buscam nos procedimentos científicos expor o horizonte da ideia de certeza que se intensifica no âmbito da sociedade. A racionalidade científica da modernidade tem a intenção de controlar os processos de conhecimento com relação ao homem e à natureza, ao meio ambiente e aos discursos éticos. É nesse sentido que Habermas diz: “A *New Age* preenche ironicamente as lacunas deixadas pela perda do uno e do todo através da invocação abstrata da autoridade de um sistema científico cada vez menos transparente” (2002, p.38).

Nessa perspectiva, apresenta alguns pensamentos dos fundamentos da tradição epistemológica no campo da subjetividade, pois representa o paradigma dominante da modernidade. O cenário dessa prática moderna é o que faz com que a “Escola de Frankfurt” sustente uma crítica profunda à racionalidade científica da sociedade ocidental e, ao mesmo tempo, pretenda desmascarar os interesses que essa racionalidade realiza na sua prática social” (PIZZI, 1994, p.20). A nossa análise interpretativa no âmbito das ciências objetivistas apresenta a possibilidade de restaurar valores culturais

ocultos nos procedimentos dos discursos científicos, pois representa uma tentativa de democratizar os saberes.

Por isso, Bleicher (2002) diz que Apel e Habermas abordam inicialmente os processos de objetivações da ciência na atividade humana, para ter elementos conceituais para confrontar com suas próprias ideias subjacentes. No âmbito da linguagem e também da articulação com a tradição, o desenvolvimento investigativo das ciências hermenêuticas tem o propósito de emancipação. O reconhecimento da hermenêutica crítica investe na possibilidade de retorno e restauração da abertura interpretativa na perspectiva da sociedade emancipativa. É nesse contexto complexo e metódico que se insere a ideia da comunidade linguística.

Se a condição para a ação comunicativa habermasiana é a guinada linguística, então tem-se a pretensão de acreditar no potencial da linguagem como recurso performativo da razão e nos discursos científicos. O pensamento propõe a ideia de um novo modo de pensar mediante a interação entre participantes num contexto em que sejam satisfeitas as normas de comunicação. Porém a ideia pragmática da razão não é mais considerada modelo que ostenta a subjetividade cognoscente. Isto se justifica porque:

O abandono das exigências de fundamentação da lógica transcendental faz idealizações das ideias de razão, que os sujeitos capazes de linguagem e ação efetuam. Este “ideal”, elevado e solidificado no “domínio” oposto, é dissolvido nas operações deste, é transferido da substância transcendente para a execução de uma “transcendência de dentro”. Assim, na disputa discursiva sobre a interpretação correta sobre o que nos ocorre no mundo, devem ser ultrapassados separadamente os contextos dos mundos da vida fluindo (ARAGÃO, 2002, p.45).

Os sujeitos capazes de linguagem e ação podem se orientar além dos limites da razão, embora as bases desse movimento descentrado estejam no mundo interior da vida da tradição histórica. A possibilidade de reconstrução da razão na relação linguístico-interativa apresenta um discurso comunicativo na expectativa do ouvinte e do falante. A ideia da linguagem pode nos remeter a uma ação livre que tem a pretensão, talvez, de ser uma espécie de dispositivo na ordem da vida humana frente à autodisciplina da razão.

Nesse sentido, a tentativa é buscar uma racionalidade que não se reduza ao saber individual, mas apresente uma articulação com diversos posicionamentos humanos que

se vinculam ao processo de uma ética como proposta de abertura da razão. A ideia de entendimento habermasiano é procurar propor a razão como linguagem comunicativa no sentido de reconstrução do próprio conceito nas multiplicidades culturais de manifestação da ciência e da filosofia. A renovação desse entendimento busca reformular o ideal emancipativo, deslocando a subjetividade calcada na compreensão da rigidez do pensamento das ciências objetivistas. Surge então a possibilidade de reconstruir o espaço crítico interpretativo mediante a noção de potencial da razão.

3 – O PAPEL DO CONCEITO DE AÇÃO COMUNICATIVA COMO PROPOSTA EDUCATIVA NA CONTEMPORANEIDADE

A proposta desta pesquisa é argumentar acerca da reconstrução do projeto emancipativo habermasiano, na perspectiva de contribuir para os destinos da educação. O avanço dos procedimentos científicos no meio social e cultural causa a propagação da atitude objetivante no pensar e agir. A cultura tornada hegemônica visa a se contrapor à esfera pública, pois, ao contrário da formação da vontade coletiva, a opinião não é esclarecida democraticamente. O contexto da modernidade coloca a alternativa da ideia no poder crítico da razão como potencial emancipador e encontra apoio no processo de atualização das discussões da Escola de Frankfurt. O legado deixado por essas posições e noções pode ser investido historicamente e reconstruído na Ética do Discurso. O debate nesse âmbito visa proporcionar um ambiente de agir e falar sem coações que pode auxiliar o ensino, não sendo entendido nas mesmas condições originadas pelo Iluminismo. Surge então a instância da racionalidade da linguagem intersubjetiva e comunicativa, que articula o *ego* que se encontra numa relação interpessoal. A condição para a ação comunicativa é ação estratégica que procura estabelecer limites de compreensão e dominação da racionalidade teleológica. Abrem-se outras possibilidades de repensar a teoria pedagógica a partir de critérios de avaliações do ato de pensar e agir comunicativamente. Para isso, pensa-se na ampliação da discussão interpretativa, ao nível do diálogo intersubjetivo, sobretudo no âmbito da educação. O debate pedagógico implica o processo de restauração mediante a compreensão entre o passado e o presente em contínua mediação, já que são despertados e analisados. A proposta da hermenêutica é reconstruir criticamente os processos de aprendizagem que pressuponham as ações intersubjetivas da linguagem. Assim, repensar e analisar criticamente o ensino, a partir do processo de reconstrução do projeto emancipativo, pode significar um destino menos cruel e desumano para a educação e, conseqüentemente, para a formação docente.

3.1 Considerações iniciais da ideia do Iluminismo na educação

O contexto atual da educação parece viver uma espécie de descrédito da razão, devido ao legado da cultura ocidental. O discurso da cultura da modernidade fragmentou a razão; por esse motivo, ela foi reduzida à lógica científica. A teoria permite se equiparar à noção de particular ao universal, tornando as diversidades do mundo limitadas ao âmbito do discurso hegemônico. Nesse sentido, o ideal de emancipação humana se encontra distante das realidades contextuais da prática pedagógica que cercam a atmosfera da educação. Os impasses do Iluminismo¹⁰ parecem revelar as afinidades entre a dominação e o caminho irracional.

Parte-se da ideia do movimento de ascendência do Iluminismo que “faça valer a razão (*Vernunft*) como o princípio da comunicação” (HABERMAS, 1987, p.62). Nesta perspectiva, é possível que tal pensamento influencia a concepção da pedagogia no ambiente de formação, pois instala a transformação da formação humana na própria prática pedagógica. O pensamento iluminista tem a pretensão de formar o novo, submetendo-o ao poder da razão. Por isso, afirma Pizzi que:

A moral da Ilustração deriva de uma ética que condiciona os homens, quer pela educação, quer pela força, a uma consciência que é por um lado individual e subjetiva e, pelo outro, uma universalização dos usos e costumes de um todo objetivado (1994, p.21).

A recuperação da ideia do Iluminismo representa a perspectiva de almejar a autonomia, isto é, coloca a conduta humana em posição de decidir por conta própria,

¹⁰ É um movimento cultural que põe no centro o programa de conduzir o homem à região das luzes. A perspectiva de entendimento aqui se refere ao Iluminismo francês, que inspira a ideia de perfeição da ciência moderna como um avanço do conhecimento de ordem moral e social. Considerado um pensamento polêmico por acusar um estado de “menoridade” e, também, supersticioso. Foi um período áureo no século XVIII, onde o epicentro ocorreu na França, principalmente em Paris. Este movimento Iluminista se desenvolveu em quase todos os países europeus, por assumir a forma da tradição filosófica, mas também, histórica, política e religiosa. A característica essencial deste pensamento centra-se nos valores, sobretudo na função da vida humana como também na sociedade. Diz respeito sobre a racionalidade moderna impregnada do grande problema metafísico, como no pensamento de Spinoza, Leibniz, por envolver principalmente um estudo da realidade terrena, mundana e, também do perfil cotidiano. Com relação à educação atual, pode-se dizer que é bem “verdade” que esse desligamento da expressão cultural moderna na relação com o ensino-aprendizagem, proveniente da consciência metafísica tradicional, não sofreu o aniquilamento total dessa mentalidade, já que ainda persistem esses ideais de ensino, sobretudo na formação docente; no ambiente escolar, desde o ensino fundamental até as universidades (MELCHIORRE, 1996, p.435).

mas também revela um domínio intelectual “privilegiado” que mantém um processo de colonização no mundo cultural.

Parafrazeando Cambi (1999), os pensadores iluministas são considerados responsáveis pela renovação dos fins da educação, método, e também pelas próprias instituições. Nesse sentido, a escola deve se organizar segundo os preceitos e finalidades civis. Com isso, a formação do homem moderno se executa segundo o mesmo ideal iluminista, ou seja, de acordo com a idéia de um agir mais livre segundo a utilidade e a cientificidade.

No entanto, Habermas (1992) afirma que os potenciais surgidos do Iluminismo ainda não se extenuaram, principalmente o processo de reconstrução da razão. Ele julga que não se esgotou a racionalidade instrumental, reducionista, controladora, enfim, a dominação da natureza pelo homem que tem na completude a preocupação que pode interferir unicamente com as didáticas praticadas pelos educadores. Mas esse é um processo que contribui sistematicamente para o aumento da desumanização na sociedade e na cultura.

3.1.1 Da razão cultural contemporânea na perspectiva do ensino

Na cultura contemporânea, os valores cognitivos instrumentais na educação são apresentados por uma razão irreflexiva, que mantém o método científico como modelo preponderante. A intenção deste estudo é apontar alguns aspectos do pensamento racionalizado que influencia o ensino, pois invade e controla o cotidiano escolar na prática pedagógica e, assim, pode significar a desvalorização da crítica com respeito à pauperização das bases formativas e, também o desprendimento das idades clássicas da filosofia e da educação.

Diante desse desgaste filosófico-pedagógico, é possível diagnosticar que ficaram à deriva as bases conceituais da tradição histórica que fundamentavam os pressupostos da educação. A partir do pensamento da modernidade, na perspectiva de conceito epistemológico-científico, o ensino tornou-se fragilizado no cotidiano pedagógico. Desse modo, dá-se relevância a restaurar as confluências nas relações humanas como

possibilidade para o espaço educativo de interação e diálogo. A perspectiva de contribuição para a educação pode estar na recuperação cultural no processo de abertura da “razão” entre o passado e o presente.

Mas se considerarmos que o passado é ampliado, então se tem o momento presente cada vez mais comprimido e o horizonte do futuro mais incerto, dado que a memória restaurada adquire significado real. É assim que se faz entender esse sentido da compreensão para o passado, reportado para a crítica do presente:

Pluralismo e conflitualidade, indecisão e incerteza são certamente características fundamentais do fazer história hoje, inclusive em educação; entretanto, não estamos diante de um resultado anárquico, mas radical e dialeticamente crítico. É justamente da integração dinâmica e atenta (=crítica) das diversas perspectivas de leitura que emerge a possibilidade de ler a história segundo a verdade, deixando sempre espaço para aprofundamentos ulteriores, para aproximações, para um objeto complexo e fugidio, como é o histórico, e em particular o histórico-educativo (CAMBI, 1999, p.34).

A concepção moderna de mundo torna-se assim desconhecida, dado que o culto do novo não se apresenta mais como um modelo linear e contínuo, mas, sim, como uma descontinuidade variada e confusa de fazer história. As divergências culturais na educação presumem uma vertente que precisa ser esclarecida, mas também estimulada, na medida em que o dinamismo plural e cultural se acentua. A fuga da cultura imediatista para a memória passa a ser uma tentativa de atender as necessidades momentâneas do presente. Em vista disso, acresce-se que:

A intenção anárquica de destruir o contínuo da história explica a força subversiva de uma consciência estética que se insurge contra os efeitos normalizadores da tradição, que vive da experiência da rebelião contra toda normatividade e que neutraliza tanto o moralmente bom quanto o praticamente útil, encenando continuamente a dialética do mistério e escândalo, sequiosa do fascínio daquele horror que provém do ato de profanação – ao mesmo tempo que foge de seus resultados triviais (HABERMAS, 1992, p.104).

O pensamento móvel e transitório do contemporâneo cultural representa a possibilidade de continuidade da tradição cultural, mas desfalece a ideia imaculada do imutável, infringindo até mesmo as normas sagradas. Disso decorre o movimento da consciência moderna que refuta a si mesma, já que Adorno, na obra “Teoria Estética”,

salienta que a dialética da modernidade rompe com o círculo temporal da história na medida em que nega o próprio modelo.

Nesse sentido, a crítica cultural à modernidade não significa um ato isolado, mas também atinge todas as esferas culturais da sociedade e da educação. A ruptura entre os princípios teológicos e a ascensão da exigência econômica social são manifestações que se apresentam no contexto atual de ensino, já que

obscurece as relações entre os processos propícios da modernização social, de um lado, e a crise de motivação, condenada como catatônica, de outro; visto que não revela as causas sócio-estruturais das mudanças nas paralisações do trabalho, nos hábitos de consumo, nos níveis de reivindicação e na orientação do lazer (Ibid., p.107).

A sociedade cultural apresenta na modernização a dinâmica econômica do caráter exacerbado e contínuo, pois celebra o imediato. A lacuna habitual na cultura social e educacional adquire *status* de competição quando não respeita o tempo mínimo de formação, já que o interesse não é trazer simplesmente a essência dessa tradição ou cumprir etapas, mas, sim, tornar essa restauração da idéia do passado uma proposta real mediante os retoques e requintes da contemporaneidade.

3.1.2 Da noção de Iluminismo na sociedade

Nessa dinâmica cética contemporânea, a ação cultural e econômica não é somente um diagnóstico avassalador na sociedade de consumo, mas também a perda substancial de paradigmas intelectuais e sociais. A expansão acelerada não causa somente a “instabilidade conceitual” nas conjecturas comunicativas da sociedade, mas também decorre por um alongado processo gradativo advindo da expansão moderna da racionalização¹¹, que é:

¹¹ Conforme Habermas (1992), o conceito de racionalização que nos interessa aqui é a idéia que faz de Max Weber sobre as sociedades capitalistas. A concepção da irresponsabilidade de uma racionalização atinge diversos setores da vida humana, no caso mais amplo, a dimensão da vida social, econômica, técnica, na ciência, na guerra, na religião, no direito, na administração, na arte, mas principalmente na educação. A descaracterização de sentido torna a vida humana o agir sem critérios de condutas. Com isso, as práticas educativas, sobretudo, são delegadas por uma racionalidade instrumental que “retira” do

orientada segundo padrões da racionalidade econômica e administrativa, penetra em esferas da vida que são centradas nas tarefas da tradição cultural, integração social e educação, e que, portanto, se assentam em *outros* padrões, isto é, nos padrões de uma racionalidade comunicativa (HABERMAS, 1992, p.109).

A racionalização do mundo social é, antes de tudo, um processo da própria razão que assume diferentes exigências multiculturais na sociedade. O legado cultural da modernidade assume a perspectiva do modelo cognitivo-instrumental no mundo contemporâneo, pois o processo é desenvolvido sob o modelo do domínio da prática, ou seja, o que é possível de ser demonstrado pela ciência funcional. Em conformidade com o desenvolvimento do pensamento racional,

o projeto da modernidade, formulado no século XVIII pelos filósofos do Iluminismo, consiste em desenvolver imperturbavelmente, em suas respectivas especificidades, as ciências objetivantes, os fundamentos universalistas da moral e do direito, e a arte autônoma, mas ao mesmo tempo consiste também em liberar os potenciais cognitivos assim acumulados de suas elevadas formas esotéricas, aproveitando-os para a prática, ou seja, para uma configuração racional das relações de vida (Ibid., p.110).

Aqui retoma-se a ideia da expressão da modernidade como projeto inacabado que tem a intenção de elucidar o potencial cognitivo racional, prático-moral e estético-expressivo, possibilitando os fundamentos frente ao modelo científico objetivista, pois tal ideia atua no esfacelamento gradativo da tradição da vida cotidiana. Em outro sentido, o diagnóstico possível da razão entre os intelectuais do iluminismo caracteriza um pensamento universal e unidimensional. Isso se justifica porque:

Os espíritos se dividem quanto a saber se conservam as intenções do iluminismo, por mais abaladas que estejam, ou dão por perdido o projeto da modernidade, pretendendo enxergar os potenciais cognitivos (na medida em que não entram no progresso técnico, no crescimento econômico e na administração racional) como se fossem de tal maneira restritos, que uma prática da vida voltada para as tradições enfraquecidas permanece intocada por eles (Ibid., p.111).

homem o seu potencial crítico reformador e, também, o aspecto de sua liberdade de ação. A hipótese que prevalece nesse contexto é de que os elementos que integram a vida social estão colonizados por mecanismos dominantes, por exemplo, dinheiro e poder, que podem controlar as variantes na formação humana.

Conforme o ideal do iluminismo, a emancipação humana mediante o progresso, ainda que somente no sentido da relação técnica, econômica, ainda não surtiu efeito quanto à tentativa de restaurar a noção de vida cultural no cotidiano. A recuperação do projeto da modernidade procura entender os problemas oriundos no curso do tempo, fazendo o elo que a própria razão proporciona frente à vida na sociedade, mas ao mesmo tempo, delega as tarefas racionais na estruturação de uma teoria social mais abrangente, mais aberta, guardando em si o dispositivo de uma constante autocrítica da própria razão.

Nessa expectativa de inovação de um agir no espaço público combinado com a época do iluminismo, apresenta a possibilidade de articulação entre a história dos modernos e dos antigos. O modelo vincular da modernidade com a antiguidade se mostra mediante o processo restaurador cultural da tradição da história, pois a ideia de clássico nesse sentido é “aquilo que sobrevive aos tempos: no entanto, o testemunho moderno, em sentido enfático, já não extrai tal força da autoridade de uma época passada, mas unicamente da autenticidade de uma atualidade passada” (Ibid., p.101). Ao recuperar o cultural da tradição, a cultura da sociedade moderna não está interessada em vincular a referência conceitual, mas em suprir as necessidades práticas cotidianas e históricas. Nesse aspecto, os interesses gerais são regidos por uma racionalidade controladora que reduz o potencial crítico da ação social.

3.2 Aproximações da noção da ação estratégica

Nesse item pretendo apresentar a ideia de continuidade do pensamento das ciências objetivistas nas sociedades contemporâneas. A perspectiva se coloca sob o prisma do projeto da modernidade, de modo particular na crítica ao pensamento positivista de postular a razão, já que retrata, por um lado, a situação in-transparente da metafísica como ciência. Mas, por outro viés, apresenta o processo de reconstrução do conceito da “razão” *pós-metafísica* que passa a ser o fio condutor, pois acredita numa sociedade com potencial emancipativo para compreender a trajetória da história da tradição. Isso quer dizer que o projeto da “razão” como proposta para a modernidade significa também entender os aspectos desdenhados pela racionalidade do agir

teleológico¹². A análise desse diagnóstico ético instiga a possibilidade das relações de conduta privada de viver, sendo autorreguladas e submetendo-se ao poder cognitivo técnico.

Partimos da recuperação do projeto da modernidade em Habermas, pois a busca por uma aspiração racional parece colocar no epicentro o sentido humano na sociedade cultural e social. É possível dizer que a “Escola de Frankfurt” é considerada pela filosofia contemporânea como a referência para as discussões entre filósofos e sociólogos, das quais emergem caminhos possíveis de reflexão crítica, pois a racionalidade instrumental converteu o homem em objeto da ciência. Nesse viés, o desenvolvimento histórico é analisado sob uma mesma ótica:

pode descrever-se como realização de um plano que assenta na interpretação que o actor faz da situação. Para o realizar, o actor escolhe os meios que lhe parecem mais apropriados, procede a cálculos de previsão e, por fim, julga o sucesso em função da correspondência entre o seu desejo mobilizador e os efeitos causados no mundo (PINTO, 1996, p.431).

Podemos identificar que a ação guiada para um fim aponta semelhança com a ideia do agir instrumental, já que esse modelo de proceder assume perspectiva objetivista. É considerado um processo no sentido de aplicação das regras que norteiam as respectivas atividades racionais. Nessa perspectiva, afirma Habermas:

El concepto de *acción teleológica* ocupa desde Aristóteles [...] El actor realiza un fin o hace que se produzca el estado de cosas deseado eligiendo en una situación dada los medios mas congruentes y aplicándolos de manera adecuada. El concepto central es el de una decisión entre alternativas de acción, enderezada a la realización de un propósito, dirigida por máximas y apoyada en una interpretación de la situación (2003, p.122).

A concepção de ações individuais em questões políticas entendidas como técnicas engendra a relação guiada por um fim. Nesse sentido, o discurso é orientado por um *telos* cognitivo-instrumental, pois define uma atividade contrária ao processo de

¹² A genealogia da palavra “teleológico” vem da composição de duas palavras do grego: o *telos* (fim) e o *logos* (estudo) que deriva da expressão “teleologia” que significa o estudo dos fins ou desígnios de coisas. Essa ideia de fim é advinda da concepção aristotélica e, mais tarde, da concepção cristã, na perspectiva de que existe uma finalidade da vida (BLACKBURN, 1997, p.376).

comunicação. A ideia com caráter de ciência é identificada, conforme afirma Pinto (1996), na perspectiva de terceiro mundo¹³, pois os argumentos desenvolvidos epistemologicamente representam uma elevação gradativa dos conteúdos sistematizados e organizados.

Nessa linha de pensamento, Habermas (2003) diz que a ação teleológica torna-se abrangente e se converte em ação estratégica. Assim, a ciência do cálculo tem êxito, porque influi na perspectiva das decisões dos outros agentes ou somente de um que atua no sentido de realizar seus próprios objetivos. É uma interpretação de cunho utilitarista que pressupõe o ator elegendo o cálculo sob a tendência de somente ter uma concepção do mundo, no caso, o mundo objetivo, com a intenção de atuar com um propósito de fim.

Na perspectiva do pensamento privado das ciências objetivistas, Aragão (2002) identifica em Weber os fenômenos patológicos na ética protestante que apresenta a mesma simbiose entre o pensamento da racionalidade técnica para o espírito utilitarista de se viver. Surge daí, por um lado, o modelo de especialistas da cultura de massa, que busca de algum modo impedir o desenvolvimento das histórias de vida. O agir individual e fragmentado é, por um lado, atingido pelo modelo instrumental, pois pressupõe a atitude da reificação imposta por grandes organizações. Por outro, a resposta à privação da conduta racional de vida faz surgir no horizonte a expectativa da manifestação demasiada na cultura da arte expressiva da subjetividade. Sendo assim, a tendência desse agir é provocar atitudes unilaterais, pois as esferas de vida da tradição não são reconhecidas como um potencial orientador, mas, sim, desconectadas do centro da ação moral e agora são conduzidas na perspectiva da certeza.

¹³ Segundo Pinto (1996), a expressão terceiro mundo subentende a noção de dois mundos anteriores no sentido de Karl Popper. Temos o mundo físico (primeiro mundo), o mundo das nossas experiências da consciência (segundo mundo) e o mundo dos conteúdos lógicos, matemáticos, livros, memórias de ordenadores (terceiro mundo). O interessante aqui é identificar a composição do terceiro mundo, já que nesse residem os pensamentos e argumentos científicos. Com relação à educação, podemos acrescentar a ideia de que os conteúdos desenvolvidos no terceiro mundo apresentam um universo teórico planejado, antecipado e restaurado.

3.2.1 Do pensamento do agir estratégico no ensinar

O quadro crítico do presente da racionalidade metódica na sociedade cultural e social moderna desencadeia a idéia de pensamento cético com relação ao comportamento do ser humano. O agir estratégico¹⁴ pode resultar acentuadamente de modo negativo o processo evolutivo social, impondo barreiras conceituais, mas também é possível inviabilizar o processo de educar. O propósito é reduzido em larga medida ao desenvolvimento do aspecto técnico-científico e do método experimental das ciências modernas. A sociedade tecnicista é caracterizada e dominada pela razão dos meios, ou seja, organizada segundo uma lógica unidimensional.

O processo de urbanização da sociedade, sobretudo a partir da possibilidade de restauração da tradição da história, é substancialmente “coagido” por uma acentuada mecanização nas ações humanas em geral e também não respeita as relações mínimas interpessoais. Em particular, a educação é influenciada pelo caráter racional técnico, pois adquire ares de método científico nas práticas pedagógicas, abrangendo inclusive as expectativas de cunho formativo. É possível que essa ação discursiva no processo do ensinar apresente a perspectiva não-comunicativa, pois pode manipular e impor, nesse sentido, um aspecto negativo da razão no ensino.

É improvável que o procedimento científico possa orientar o processo de ensinar, na medida em que os experimentos são validados absolutamente, ou seja, o desenvolvimento não é visto como uma tentativa de reconstruir a teoria no sentido formativo, mas, sim, como tentativa de buscar um prognóstico esperado. Isso se justifica porque:

A experimentação orientada para a descoberta do erro, por outro lado, só totaliza a história das necessidades adaptativas e autoconstitutivas da espécie humana. O objetivo é inscrever a aprendizagem no processo de autotranscendência emancipadora da humanidade (PINTO, 1996, p.493).

O contexto histórico e cultural das ciências experimentais evidencia que os processos científicos percorrem caminhos que geram muitas vezes equívocos, mas

¹⁴ No âmbito da educação, é possível que o agir estratégico apresente uma perspectiva de finalidade, pois influencia nas práticas pedagógicas, interferindo nos processos de ensino-aprendizagem. Neste sentido, a reconstrução dos saberes educativos é muitas vezes planejado e previsível de resultados, já que não há interesse em respeitar as etapas de formação docente.

também significativas descobertas que podem levar à evolução da humanidade. A condição inovadora e, também, emancipativa, invade a sociedade, mas o ideal da educação aqui é entendido como uma perspectiva que transcende os procedimentos sistemáticos.

A *gênese* desse saber “privilegiado” fica em geral na dependência do papel desempenhado pelas universidades. É nesse âmbito que se desenvolve o ensino-aprendizagem na perspectiva de emancipação da humanidade. Entretanto, mesmo que a ideia de emancipar seja possível aos seres humanos racionais, nem todos que estão numa formação continuada, por exemplo, docentes e discentes, vão desenvolver o potencial cognitivo e prático moral na educação.

Nessa perspectiva, a pré-seleção dos artefatos usada nos experimentos científicos na busca do conhecimento se articula com a ideia de mundo social e do cientista, porém “a história é o lugar de todas as aprendizagens – não a história factual dos positivistas, uma história concebida de maneira somente *empírica*, mas a história progressiva dos filósofos, uma história universal” (Ibid., p.501). Esse entendimento universal da ação objetivista da ciência, em princípio, não está interessado na perspectiva de respeitar a noção de formação, mas, sim, na efetivação do processo de mecanização com a finalidade de atender ao método *empírico*. O pensamento objetivador de autoafirmação na sociedade implica que:

en primer lugar la ampliación de los ámbitos sociales que quedan sometidos a los criterios de la decisión racional. Paralelamente a esto corre, en segundo lugar, la industrialización del trabajo social, con la consecuencia de que los criterios de la acción instrumental penetran también en otros ámbitos de la vida (HABERMAS, 1997, p.53).

O processo de racionalização e o antigo positivismo ainda assolam a sociedade e os processos de vida social. Em conformidade com as ideias dos principais filósofos da Escola de Frankfurt, a teoria comunicativa habermasiana critica a ideologia da razão instrumental, já que a força produtiva da ciência e da técnica urbaniza igualmente o mundo da formação histórica.

O posicionamento de Habermas em relação ao agir estratégico é interpretado por Bleicher(2002), ao dizer que os métodos de objetivação aplicam um sentido único à linguagem subjetiva, caracterizando a intenção objetiva no campo de atuação. O

reconhecimento delimita o âmbito de execução, pois prevê o seu exercício. Daí é que o contexto capitalista representa a ideologia na perspectiva aparente da existência social. Com isso, os espaços públicos podem ser alienados e subordinados por um sistema antissocial que oculta as explicações pseudocientíficas. O domínio ideológico cria limites de comunicação sóciopolíticos, pois impede o avanço de grupos sociais, por não oportunizarem os interesses comuns.

Nesse cenário de sistemas científicos e não-metafísicos, emerge a possibilidade de investigar os fundamentos teóricos. Porém, na teoria da ação comunicativa de Habermas, a história cultural da tradição é concebida como um processo comunicativo mediado pelo processo de linguagem. A mediação construtiva entre cultura e ciência é possível na medida em que apresenta a linguagem como proposta de abertura para uma racionalidade comunicativa frente aos mecanismos de dominação do homem em relação à natureza.

3.3 Da linguagem da ação comunicativa como proposta educativa

O presente item busca apoio no herdeiro da Escola de Frankfurt a partir do ambiente da “Teoria Crítica”, pois a auto-reflexão em Habermas estabeleceu relações entre conhecimento e interesse. A possibilidade de relação entre filosofia e educação, influenciada por um procedimento científico, sustenta um certo impasse moral e cognitivo, pois é comprometido não somente na busca por fundamentos educacionais, mas também na ideia de emancipação.

A possibilidade de comunicação pode gerar o processo de emancipação, pois a recuperação do potencial da razão representa a ideia de fazer a crítica, mas também a autocrítica, o que pode ser indício de agir livre na educação. É nessa perspectiva que Rouanet (1987) sugere a existência, em Habermas, de um iluminismo espontâneo, em estado prático, incrustado nas estruturas da comunicação cotidiana, já que esse pensamento pré-reflexivo contém todas as dimensões, ou seja, os elementos estruturais da razão, como a crítica e o acervo normativo. O autor remete à noção de razão mobilizada em cada ato comunicativo para propor e refutar argumentos. Nesse sentido,

trabalha com um patrimônio de valores iluministas implícitos que se atualizam sempre que se instaura um processo comunicativo.

Essa proposta parece repensar criticamente a prática científica e emancipativa nos processos educativos e pedagógicos. Desse modo, a verossimilhança dessa empreitada trata de substituir a intencionalidade ou o modo de constituir saberes científicos, culturais, sociais, artísticos, morais e educacionais. É com possibilidade de restaurar da razão abrangente que tentaremos identificar, no discurso de Habermas, o potencial cognitivo da linguagem comunicativa que serve de suporte teórico, repensando os “fundamentos da educação”.

A tradição da história cultural procede de maneira a provocar o processo de desvelar os valores da vida na perspectiva dos participantes no desenvolvimento de interações. O *locus* pré-interpretativo pode revelar o sentido teórico na esfera do ensino, pois, operar no passado no sentido de reconstrução teórica dos aspectos formativos pode significar uma contribuição pedagógica no ambiente de formação. É nessa perspectiva que Pinto(1996) diz, acerca da educação, que não se pode educar para o futuro sem se instruir no processo de ensino-aprendizagem sobre o passado. Concordamos com a proposta de Pinto, uma vez que, com Forquim:

a educação é cada vez menos capaz, hoje em dia, de encontrar um fundamento de uma legitimação de ordem cultural, porque a cultura perdeu seu norte e se encontra privada das amarras da tradição e da bússola do princípio da autoridade (1993, p.18).

Encontrar uma referência segura não é o propósito fundamental da cultura contemporânea, pois o ensino em geral se encontra debilitado pelas múltiplas manifestações culturais e autoritárias da razão e - é possível acrescentar também - por causa da ausência de base conceitual da tradição.

O processo de se educar não é dado muitas vezes à relevância no sentido de ser uma ação cultural múltipla da tradição, que se preocupa em reaproximar o pensamento contemporâneo dos ideais da idade clássica. A situação se configura como um afastamento da essência da “natureza humana” que se praticava ou se produzia no curso da história da tradição, visto que o sentido do ensino, por exemplo, é substituído por pensamentos velozes e transitórios da cultura do imediatismo. Em vista desse

entendimento, Arendt (1992) diz que a problemática da educação liga-se à crise da autoridade, no sentido de criar uma situação crítica, pois não se busca mais vivenciar as experiências verdadeiras e incontestáveis, como a *quebra do princípio da autoridade e de valorização das grandes obras do passado que foram fundamentais ao longo do processo de formação humana*.

Em consequência disso, o processo de reconstrução na tradição se dá de maneira instantânea e, com isso, a tendência é provocar a instabilidade na cultura hodierna, incitando o processo de irreflexão no direito e a liberdade de repensar o ensino. Entretanto, a proposta da ação comunicativa habermasiana procura se expressar a partir da linguagem que busca entender as bases universais voltadas para a comunicação entre os interlocutores, pois é regida pelo cenário amplo que compete à transmissão de questões fundamentais da educação.

Pressupomos que essa linguagem de comunicação pública é considerada uma fonte inesgotável nos debates que envolvem a aprendizagem. *É um diálogo sempre aberto a argumentos inesperados, no qual novas teorias humanas podem surgir a qualquer momento, já que é uma perspectiva comunicativa e livre*. O processo comunicativo se encontra no nível da racionalidade da linguagem que tem a pretensão de almejar a evolução social, cultural e, também educativa.

É possível dizer que essa concepção de entendimento da linguagem pode apresentar algum benefício para a educação, no sentido de que busca no processo de reconstrução a noção de partilha dos saberes. O modo ultrapassa os paradigmas da filosofia ocidental e, também o pensamento objetivista das ciências para uma dimensão discursiva, na expectativa de que os participantes atuam sem impedimentos. Não se trata de refutar o saber do progresso intelectual e científico de emancipação, mas, sim, de compreender um outro sentido da razão como potencial de comunicação e linguagem.

Dessa forma, pensamos que a busca pelo sentido da educação é um processo social, transformador, com ideal emancipativo, sob a condição e a possibilidade de serem construídos ou reconstruídos argumentos em grupos de pessoas que participam democraticamente do processo. Nesse entendimento pluralizado, o desenvolvimento pedagógico mediado por uma linguagem intersubjetiva almeja o entendimento consensual entre sujeitos. No entanto, a ideia de possível acordo é muitas vezes despercebida pelos profissionais da educação, por entender que seja uma mera

idealização e por acreditar na ineficácia de responder às expectativas da educação naquele instante.

Se se entender que a educação não é somente uma sequência de assimilação de conteúdos, então isso requer a confluência entre as disciplinas pedagógicas para se reunirem e somarem experiências formativas mediadas pela reflexão crítica no processo de aprendizagem. Essa junção interdisciplinar pode ser um diferencial que repense o ensino teórico na procura de outras alternativas nas práticas pedagógicas, já que trata de uma possibilidade de contribuir para um ensino mais alentador.

É possível que em algum momento ou fase da vida, por hipótese, o educador contemporâneo ouviu ou mesmo aprendeu que fazer educação leva tempo, já que o ensino deve ser entendido também como uma trajetória ascendente e imanente na constituição do gênero humano. A possibilidade de restauração cultural da tradição pretende ser entendida e respeitada na integridade, pois, do contrário, pode ocorrer o despreparo e se perder a sua “validade”.

Nesse sentido, existe aí a possibilidade de valorizar não somente o aspecto intelectual de vivência solidária em sociedade, mas também os espaços culturais mais amplos possíveis de convivência social, costumes, lazer, história e outras formas de condutas de vida humana que constituem a evolução cultural. É nessa perspectiva que Habermas diz: “Para mim, cultura é o armazém de saber, do qual os participantes da comunicação extraem interpretações no momento em que se entendem mutuamente sobre algo” (2002, p.96). Nessa visão, a cultura é entendida como se fosse o núcleo da educação que abrange o âmbito mais variado e amplo possível da comunicação. Nessa expectativa de linguagem, a interpretação na realidade do mundo social e educacional é possível mediante o entendimento recíproco. É uma relação intersubjetiva por excelência e, por essa razão, revela as diversidades culturais que podem ser restauradas através da ação comunicativa e interpretativa.

Pensa-se que a educação deveria dar mais atenção à idéia de linguagem comunicativa, para ser reconstruída em seu desenvolvimento. No entanto, isso não quer dizer agir sem regras, pois as normas asseguram as condições necessárias à validade do processo de diálogo e aprendizagem. É neste entendimento que Habermas salienta na teoria do agir comunicativo, visto que é uma reconstrução de relações humanas pela via comunicativa da competência de cooperação e linguagem.

Acoplar a linguagem da ação comunicativa ao ensino consiste na crítica ao processo emancipativo intelectual em nível epistemológico. Sem dúvida, esse é um dos diagnósticos críticos vividos pela educação, visto que a perda da tradição da história, conjugada com a proliferação da modernização, são modos exteriores do uso da razão técnica e objetivista, dando a ilusão de que eles são processos de aprendizagem pedagógica.

A possibilidade do atributo da linguagem comunicativa articula saberes da esfera pública que permitem capacitar, orientar, organizar, negociar, dialogar, criticar, concordar, discordar, conversar, ouvir, entre outras atitudes que atuam em diferentes espaços de comunicação social e educativa. A integração dos conteúdos, mediada, por exemplo, por um docente em sala de aula, pode ser inspirada por uma racionalidade comunicativa habermasiana e, também, reflexiva e participativa. Em vista desse entendimento, o processo é concebido pela ação e a fala, pois são inseparáveis do conjunto de relações comunicativas na perspectiva da educação. É nessa perspectiva de desenvolvimento de ensino que se afirma Hermann:

A formação do sujeito, enquanto tarefa básica da educação escolar vinculada à tradição, encontra formas de superação de um fundamento que entra em queda pela possibilidade de extrair uma racionalidade comunicativa das condições sociais. Trata-se de componentes estruturais do mundo da vida, cuja realização depende diretamente do processo educativo, capaz de produzir competência interativa e de autonomia (1999, p.84).

Podemos dizer que o processo de formação cultural do sujeito encontra reforços interativos na razão comunicativa, pois trata da cooperação entre os indivíduos. Nesse sentido, os meios de aprendizagem se manifestam no ambiente acadêmico e buscam credenciar a si e aos membros envolvidos. É uma possibilidade de conjugação da idéia de liberdade e solidariedade que pode contribuir para a educação, na perspectiva de emancipação social.

Ora, a perspectiva habermasiana, a relação intersubjetiva da comunicação, propõe uma linguagem entre sujeitos que buscam a melhor argumentação. A ação comunicativa não segue a padronização da ciência objetivista que define critérios, mas, sim, as próprias experiências comunicativas que possibilitam a (re)construção. Nessa direção, há uma possibilidade na pluralidade de ideias, saberes, enfim, opiniões que

norteiam a vida cotidiana humana, pois o conceito de razão comunicativa significa um processo que avalia todas as tendências possíveis de linguagem e compreensão. É nesse sentido que Habermas afirma:

Em qualquer processo de entendimento do mais simples ao mais complicado, todos os partidos apoiam-se num ponto de referência comum: o de um consenso possível, mesmo que esse ponto de referência seja esboçado a partir do respectivo contexto individual, porque ideias tais como verdade, racionalidade ou justificação desempenham a *mesma* função gramatical em *toda* a comunidade lingüística, mesmo que venham a ser interpretadas diferentemente e aplicadas com critérios distintos (2002, p.175).

Por trás da expectativa de um possível consenso, está à ideia de “verdade” que não é assumida aqui como nas ciências objetivistas no processo de verificação de respectivas experiências, mas, sim, como uma perspectiva ideal que acate o melhor argumento racional do momento. É uma noção transitória e falível de referência fundamental no processo comunicativo capaz de buscar o entendimento em qualquer discurso, já que a racionalidade comunicativa não exerce a função de julgar, mas, sim, a de interpretar. Nessa expectativa, a busca pelo consenso social deriva da ação comunicativa, ou seja, da orientação que responde ao interesse cognitivo por um entendimento comum na opinião pública que faz a crítica e também a autocrítica.

Esse pensamento apresenta a tentativa de ultrapassar os limites básicos de reflexão, buscando possibilidade de propor a categoria da comunicação argumentativa, por acreditar ser condição da ação comunicativa e da linguagem tentar interromper o discurso hegemônico. Em oposição a essa ação que tende a dificultar o processo de linguagem pedagógica, a noção é de que:

todo o agir, também o agir comunicativo, é uma atividade que visa a um fim. Porém, aqui se *interrompe* a teleologia dos planos individuais de ação e das operações realizadoras, através do mecanismo de entendimento, que é coordenador da ação [...] que habita nas estruturas lingüísticas força aquele que age comunicativamente a uma mudança de perspectiva (Ibid., p. 130).

A ideia de “fundo” cultural em que se baseia a linguagem da ação comunicativa tem a perspectiva de consenso possível. Esse modo de agir delega a participação de todos os membros envolvidos no processo de compreensão. É um discurso racional que oportuniza o saber partilhado, fundamentado na ação comunicativa. Portanto, a noção

de um fim não é entendido na forma da razão estabelecida e solitária, mas, sim, na reconstrução democrática de saberes.

Ultrapassar essa concepção de racionalidade associada a um fim estabelecido gera uma perspectiva de compreender a partir dos processos de linguagem. Para isso temos que nos utilizar de uma ação social que repense as formas históricas diversas da tradição e presentes na vida cultural cotidiana, restaurando-as, já que

el concepto de acción *comunicativa* se refiere a la interacción de a lo menos dos sujetos capaces de lenguaje y de acción que (ya sea con médios verbales o con médios extraverbales) entablan una relación interpersonal. Lo actores buscan entenderse sobre una situación de acción para poder así coordinar de común acuerdo sus planes de acción y con ello sus acciones. El concepto aquí central, el de *interpretación*, se refiere primordialmente a la negociación de definiciones de la situación susceptibles de consenso (HABERMAS, 2003, p.124).

A ação comunicativa apresenta nas relações interpessoais o mundo social e também introduz um componente possível na esfera da compreensão. O ideal de emancipação humana desdenhado pelo histórico cultural da ciência não constitui mais uma atitude com orientação sem contestação de interpretação. A proposta das ações comunicativas entre atores representa as possibilidades de futuros acordos na perspectiva de entendimento. É relevante clarificar a possibilidade de interpretação mediante a linguagem, pois se justifica pela ideia de que:

Sólo el concepto de acción comunicativa presupone el lenguaje como un médio de entendimiento sin más abreviaturas, en que hablantes y oyentes se refieren, desde el horizonte preinterpretado que su mundo de la vida representa, simultáneamente a algo en el mundo objetivo, en el mundo social y en el mundo subjetivo, para negociar definiciones de la situación que pueden ser compartidas por todos (Ibid., p.137-138).

Observamos que a ideia da ação comunicativa, mediada pela linguagem intersubjetiva, caracteriza a manifestação de interesses na expectativa de emancipação universal entre falantes e ouvintes. Os conteúdos refletidos e compartilhados na esfera objetiva, social e subjetiva subentendem os espaços possíveis de interpretação linguística.

Nessa linha de entendimento, repensa-se aqui a ideia de que isso não deixa de ser um processo de libertação metodológica crucial do modelo epistemológico, centrado no sujeito, em que a “passagem do paradigma da filosofia da consciência para o paradigma da filosofia da linguagem constitui um corte de igual profundidade” (HABERMAS, 2002, p.15). A saída do *cogito* cartesiano, não só representa um avanço conceitual, mas significa principalmente uma mudança de postura social.

A compreensão alicerçada na linguagem coloca em crédito a proximidade do processo de restauração da tradição da história cultural, o que pode significar uma atividade de reconstrução da razão. A aposta dessa experiência cognitiva estabelece uma racionalidade desvinculada da instrumental, pois “da possibilidade do entendimento através da linguagem podemos chegar à conclusão de que existe um conceito de razão situada” (Ibid., p.175).

A razão adquire aqui *status* de socialização mediante o uso da linguagem independente da ação teleológica. Dessa forma, a compreensão linguística se manifesta a partir de um agir motivador e comunicativo. A reconstrução discursiva introduz uma “teoria” que alia a procura do conhecimento verdadeiro ao possível, no sentido de conduzir à ideia de emancipação. É nessa perspectiva que Habermas afirma que:

Para el modelo comunicativo de acción el lenguaje sólo es relevante, al hacer uso de oraciones orientando se al entendimiento, contraen relaciones com el mundo, y ello no sólo directamente, como en la acción teleológica, en la acción regida por normas o en la acción dramaturgica, sino de un modo reflexivo (2003, p.143).

A semelhança entre a ação comunicativa e a teleológica é que ambas trazem consigo a ideia de uma racionalidade orientada para um fim, porém, na ação comunicativa, o fim está no meio do próprio agir, e não fora. Nesse sentido, somente a referência da razão aos processos comunicativos pode pressupor relações livres de coações. É nessa perspectiva de linguagem comunicativa que se pode repensar a teoria e o próprio pensamento e, nesse sentido, almejar uma situação de compreensão ideal que não seja uma imposição, mas, sim, uma possibilidade de agir.

Habermas(2003) diz nesse sentido que ação comunicativa não pode ser considerada da mesma forma que racionalidade orientada para um fim, pois o agir teleológico se relaciona com o mundo físico de modo causal. Já a racionalidade dos

processos comunicativos de entendimento é medida por um conjunto de condições de validade como requisito dos atos de fala e por pretensões de validade que se manifestam por razões discursivas da linguagem.

A ação comunicativa da linguagem habermasiana pode gerar, não somente possíveis processos de entendimento, mas também, situações de desentendimento pelos sujeitos quando não há possibilidade de consenso; o uso da linguagem possibilita a reconstrução de argumentos racionais na própria ação. Dessa maneira, a “orientação em função das operações da consciência é abandonada em proveito da orientação em função das objetivações do agir e do falar” (Ibid., p.26). A linguagem é ampliada mediante o processo de comunicação, pois é a afirmação de uma prática discursiva em direção ao entendimento possível na linguagem intersubjetiva¹⁵.

Nessa expectativa de comunicação da linguagem, Habermas (2002) baseia a reflexão dos atos de fala em atos linguísticos emitidos por um falante que gostaria de chegar a um entendimento com outro falante acerca de algo no mundo. Esse agir da linguagem apresenta um fim pautado num contexto que vise à cooperação. A colaboração entre os falantes descreve uma preocupação de introduzir conceitos de solidariedade, pois a reciprocidade entre os falantes indica escuta, atenção, sinceridade, e compreensão na perspectiva de possíveis acordos. A ação linguística se constitui, portanto, no diálogo entre dois falantes ou mais, visto que a comunicação só acontece mediante a possibilidade de entendimento pelo consenso.

Segundo esse pensamento, Habermas (2002) entende que o agir voltado para o entendimento pode ser apontado como processo de reconstrução, uma vez que a intersubjetividade requer o consenso possível mediante o uso da linguagem, segundo as perspectivas iniciais dos falantes. É nessa guinada linguística que os falantes e ouvintes almejam o entendimento mútuo, por causa do processo argumentativo e retórico que torna possível o diálogo. Dessa forma, os falantes interagem de forma convincente e livre, proporcionando uma atmosfera democrática, pois a linguagem da ação comunicativa não precisa ser idêntica. Assim o processo comunicativo e linguístico é possível na medida em que a ação é orientada para o mesmo fim. Essas estruturas

¹⁵ Na perspectiva de Habermas, a idéia de uma linguagem intersubjetiva é entendida como a opinião de vários sujeitos que indicam a possibilidade de consenso. Caso não seja possível o consenso, deve ser respeitada a opinião argumentativa que melhor responder aos objetivos propostos (BLACKBURN, 1997, p.208).

gramaticais da linguagem passam a ser estudadas como sinais que possuem sentido e significado, pois as frases são constituídas, os enunciados são emitidos, mas podem ser apreendidos das reconstruções linguísticas. A saída, então, do modelo da filosofia da consciência para a filosofia da linguagem permite a distinção entre racionalidade estratégica e comunicativa. A racionalidade comunicativa é uma tentativa de escapar da razão monológica e mostrar a prática usual da fala. A validade do processo comunicativo encontra, portanto, na fala humana o mundo prático e concreto. Em consequência disso, Wellmer, falando sobre Habermas, diz que a concepção da ação comunicativa pode ser percebida

não só como um ‘mecanismo de coordenação’ de ações dos indivíduos em sociedade, mas também como portadora de um potencial de *racionalidade comunicativa* que só pode tornar-se manifesto depois que se tenha destruído o dogmatismo implícito das concepções do mundo tradicionais, e de que os requisitos de validade tenham sido reconhecidos como aqueles para os quais não há nenhuma justificativa, exceto por meio de argumentos (1994, p.92).

O processo comunicativo se realiza nos possíveis acordos sociais que se manifestam no cotidiano da linguagem provinda de ação comunicativa. Configura-se, desse modo, um agir racional em que a racionalidade problematiza a crença em relação à tradição. O possível entendimento depende das regras que forem apresentadas como condições de comunicação por meio da argumentação, a fim de reconstruir o mundo cultural e a sociedade.

Nessa expectativa, a razão comunicativa, mediada pelo ideal de consenso, implica o processo intersubjetivo da linguagem e a intercompreensão que tem em vista a questão do poder. A crítica de Habermas à forma dominante da razão ocidental é vista como democrática, pois a pluralidade de “competência” e opinião pública permite que todos tenham possibilidades de fazer a partilha de saberes entre si na relação dialógica com o outro, desde que sejam respeitadas as suas respectivas normas. Nesse sentido, afirma Habermas que:

El concepto de acción comunicativa presupone el lenguaje como un medio dentro del cual tiene lugar un tipo de procesos de entendimiento en cuyo transcurso los participantes, al relacionarse con un mundo, se presentan unos frente a otros con pretensiones de validez que pueden ser reconocidas o puestas en cuestión (2003, p.143).

Podemos observar que o conceito expresso na ação comunicativa supõe uma condição que legitima esse processo, no intuito de estabelecer os interesses e possibilidades consensuais. A pretensão de validade torna afiançável a racionalidade intersubjetiva. Nessa perspectiva, a interação social busca o entendimento possível pautado na autocrítica, mesmo em condições de dissenso:

O entendimento através da linguagem funciona da seguinte maneira: os participantes da interação unem-se através da validade pretendida de suas ações de fala ou tomam em consideração os dissensos constatados. Através das ações de fala são levantadas pretensões de validade criticáveis, as quais apontam para um reconhecimento intersubjetivo (HABERMAS, 2002, p.72).

O processo de restauração discursiva das pretensões de validade mediante a linguagem intersubjetiva é vinculado à ideia de consenso refutável. A noção de possível acordo se reconhece também pelo pensamento crítico na compreensão de “verdade absoluta”, pois é nessa condição que se pode estabelecer o argumento refutável que mantém a relação social e a teoria de verdade na perspectiva em aberto.

Em outro sentido de ação, Habermas (2002) vai dizer que o agir estratégico é baseado na capacidade de produzir uma racionalidade planejada para um fim que direciona na perspectiva do sujeito diante do processo descomedido da modernização. O procedimento elaborado pelo uso prático e técnico da razão instrumental é como se fosse um mecanismo que atua nas esferas da sociedade social e cultural. É nessa perspectiva que tanto o agir comunicativo como o agir estratégico são mediados pela linguagem, mas somente um deles apresenta condições favoráveis de interação e entendimento. Dessa forma:

somente ao *agir comunicativo* é aplicável o princípio segundo o qual as limitações estruturais de uma linguagem compartilhada intersubjetivamente levam os atores – no sentido de uma necessidade transcendental tênue – a abandonar o egocentrismo de uma orientação pautada pelo fim racional de seu próprio sucesso e a se submeter aos critérios públicos da racionalidade do entendimento (Ibid., p.82-83).

Ao contrário do agir estratégico, o agir comunicativo é constituído por atores que desempenham uma linguagem intersubjetiva na expectativa da comunicação. Os intérpretes partilham de forma democrática a razão que permite compreender mediante

a ação linguística reconstruída. Não se estará assim definindo uma ação, mas orientando-a para um fim que pressupõe um possível entendimento. Conseqüentemente, os atores deixam em suspensão os seus fundamentos na função de uma racionalidade que busca expor os seus próprios argumentos para serem avaliados pela opinião pública crítica.

Na perspectiva de Habermas(2002), o agir comunicativo é tomado como possível padrão na relação intersubjetiva, pois torna possível a compreensão da linguagem no discurso. A interação comunicativa é construída entre sujeitos engajados por uma proposta habitual. A finalidade recíproca torna viável a emancipação do sujeito, embora seja ao mesmo tempo uma interação social. É uma relação comunicativa que pretende formar o indivíduo através da razão reflexiva, mas também um agir livre em que o participante interage e respeita o posicionamento do outro. Dessa forma, a comunicação permite que as opiniões dos sujeitos sejam ouvidas e respeitadas, porque o saber é partilhado com o objetivo de que seja seguida a norma inicial no entendimento ideal dos participantes.

De outra forma, seguindo o entendimento de Habermas, os atores agem estrategicamente na perspectiva da comunicação e não podem ser qualificados como possíveis geradores de entendimento intersubjetivo. Mas é possível que o agir estratégico possa ser uma alternativa, isto é, possa funcionar se o agir comunicativo fracassar. Nesse sentido, é uma opção, e não uma escolha como uma proposta realizável do discurso na comunicação.

Em vista desse entendimento, Apel (1994) diz que é improvável compreender a comunicação linguística a partir da interação estratégica, por causa da ação teleológica, pois é uma representação de uma ação calculada. Em vista dessa interpretação, Habermas indica outro sentido para o qual as ações podem ser comunicativas, já que

as pessoas gostariam de agir comunicativamente, mas que elas *são obrigadas* a agir assim. Quando os pais querem educar os seus filhos, quando as gerações que vivem hoje querem se apropriar do saber transmitido pelas gerações passadas, quando os indivíduos e os grupos querem cooperar entre si, isto é, viver pacificamente com o mínimo de emprego de força, são obrigados a agir comunicativamente (1993, p.105).

O agir comunicativo é um processo que envolve a linguagem intersubjetiva e que deve ser compreendido como inerente à ação entre os sujeitos, sem coação. A “preservação” na tradição da história pode ser realizada na perspectiva de continuidade na transmissão cultural, desde que seja interpretada e compartilhada entre os indivíduos em processo de cooperação mútua possível. Sendo assim, traz à tona as possibilidades de emancipação coletiva mediante as relações dialógicas entre sujeitos que colaboram entre si.

A categoria do agir comunicativo habermasiano apresenta com isso a perspectiva de emancipação frente aos princípios do âmago da questão ideológica da modernidade, ou seja, o interesse da ação instrumental e do conhecimento empírico. A relação intersubjetiva na ação comunicativa permite a possibilidade de democratização dos saberes, experiências que conjugam teorias e práticas, valorizando o processo de restauração estabelecido pela cultura e pela tradição. Com essa proposta, busca-se redimensionar o potencial da comunicação na sociedade, mas também nos processos em que se pensa discutir alguns aspectos da linguagem da ação comunicativa, dando-lhe prosseguimento também no âmbito da formação docente.

3.4 Pensar a linguagem do agir comunicativo como possibilidade de contribuir na formação docente

O presente item pretende apresentar a ideia da ação comunicativa habermasiana a partir da proposta interdisciplinar que possibilite contribuir para o contexto educacional da formação docente. Porém é preciso retomar o pensamento das ciências objetivistas nas relações humanas que dificulta o processo formativo contemporâneo, pois a ideia de consenso racional é limitada/reduzida. Diante de tal posição, procuram-se saídas na perspectiva formativa da comunicação, que provém do fato de o docente estabelecer o uso de linguagem compartilhada, buscando um entendimento possível.

Considera-se também que o processo de socialização de consenso partilhado inicia a noção engendrada por uma linguagem comunicativa e argumentativa com questionamento, ou seja, ela deve ter um princípio. No entanto, geralmente os discursos

de formação no âmbito da educação são reféns de linguagens estabelecidas pela situação de fala e domínio das regras. Podemos dizer que o desenvolvimento da aprendizagem docente contemporânea é afetado pelo pensamento de caráter empirista e positivista que transforma os ambientes sociais e de trabalho em realidades de convicções objetivas.

É por essa atitude suspeita da ação instrumental que Habermas (2002) diz que o agir estrategicamente continua mantendo distância do mundo da vida, já que esse espaço serve de pano de fundo para a restauração dos valores esquecidos pela ciência natural. A perspectiva do mundo vivido permite a reconstrução de novas solidariedades, a partir do desenvolvimento cognitivo gradual do ser humano, através da releitura crítica das origens nas práticas das relações pré-científicas.

Esse modelo na formação docente pode tornar burocrática a prática pedagógica, sem vida, sem perspectivas de diálogo participativo, visto que as condições de ensino já são previamente previsíveis e anti-sociais. Tal procedimento segue as regras que são elaboradas na perspectiva de mundo físico, em que o conhecimento é constituído pelo jargão científico. Em relação à pedagogia da formação docente, a postura adotada pela posição tecnicista é baseada muitas vezes em estatísticas, medidas, avaliações, experimentações, programas curriculares, entrevistas e outros métodos. O modo de fazer ensino/aprendizagem acerca dos procedimentos de fatos empíricos implica um agir programado que, segundo Habermas(1990), se configura numa imagem reducionista, na medida que elege a categoria de trabalho como forma da identificação de ocupação com o potencial da racionalidade.

É possível afirmar que os atores das ciências objetivistas entre os docentes assumem perspectivas de caráter dogmático em relação à tradição, uma vez que o discurso exclusivamente didático não tem a intenção de problematizar o sentido da prática pedagógica no cotidiano. Frente a esse modo de instrumentalização dos conteúdos, a linguagem argumentativa surge no horizonte da comunicação como um processo de dissolução e proposta no âmbito da formação docente. Em vista desse pensamento possível, Habermas(1987a) afirma que o processo de emancipação humana está na expectativa de uma linguagem intersubjetiva argumentativa e crítica, colocando esse conhecimento sob suspeita, sendo conduzido por uma postura dialética.

A postura da teoria de Habermas na reconstrução de saberes indica um caminho possível para a esfera da linguagem intersubjetiva na educação, pois, ao tornar o saber

restaurado e crítico, a cooperação entre os diversos campos do conhecimento direciona para a interdisciplinaridade, tornando-se assim, *uma proposta possível de recuperação reconstrutiva dos ideais da tradição de formação do pedagogo em relação à prática pedagógica*.

Uma vez que se almeja a ideia da prática comunicativa de linguagem no campo educacional, ela pode ser tratada como processo de interdisciplinaridade; então o processo formativo deve ser estudado como um todo, ou seja, todas as dimensões humanas são possíveis, inclusive o ideal de formação humana na perspectiva de restauração na tradição da história que pode permitir a integração da epistemologia ao mundo inserido no social e no trabalho. Nesse sentido, Habermas(1987b) afirma que a linguagem, na perspectiva do saber, indica a possibilidade de reflexão do mundo social e das estruturas dominantes que são criadas por um modelo hegemônico.

Talvez a solução entabulada na fronteira das normas estabelecidas pelas ciências objetivistas pareça surgir do próprio Habermas(2002), que propõe a ação comunicativa como suspeita de crítica, pois há diferença significativa entre a concepção da objetividade e a neutralidade. O saber designa um sentido de objetividade quando estabelece a ideia de consenso pelos participantes mediante o processo social. Porém, ao suspeitar desse próprio conhecer através da autocrítica, emerge a situação de possibilidade e necessidade do domínio da linguagem consensual.

Se a linguagem intersubjetiva é partilhada no âmbito da educação, então, pressupõe-se que a formação docente se apropria da ideia de consenso possível, pois visa a estabelecer o processo comunicativo na perspectiva de se constituir o ideal de emancipação. Mas o conceito de “trabalho”, mencionado por Habermas na sua crítica a Marx, na tentativa de impedir a expansão da razão instrumental, entende que a apropriação dessa noção pode afetar o ambiente educativo. Com isso, o processo educativo interdisciplinar da linguagem comunicativa pode ser considerado uma fonte eficaz para produzir relações sociais e livres.

Por esse caminho, Habermas (2002) diz que o processo de socialização depende do envolvimento dos participantes, visto que o caráter subjetivo é primordial na interação formativa do sujeito. O sentido da prática comunicativa que envolve os participantes deve ser respeitado, porém não pode ser incluído na perspectiva do observador, mas, sim, do participante. A interação comunicativa é, então, uma tentativa

de superação das inúmeras diversidades culturais e ideológicas, pois a noção de consenso se torna possível.

Nessa perspectiva, no âmbito do agir comunicativo, os termos interação e ação social são refletidos e analisados pelos conceitos elementares da ação e do falar, visto que, por esse caminho, se constrói um consenso não coercitivo, em que os participantes têm iguais oportunidades de posição. A possibilidade de entendimento consensual tem como fio condutor a idéia de “razão”, pois deixa de ser entendida como saber metafísico, para se tornar razão comunicativa. Nessa expectativa, “a destrancendentalização, sobretudo as idéias de razão teóricas se colocam igualmente fora do mundo estático dos inteligíveis e ostentam sua dinâmica *no interior* do mundo da vida” (HABERMAS, 2002b, p.45).

Nessa expectativa da comunicação interdisciplinar, permite-se o processo de restauração cultural da tradição de formação do pedagogo, mediante a abertura de que o mundo vivido abriga as possibilidades de aprendizagem social e cultural. O discurso da linguagem como crítica pode ser regulado em decorrência do espaço vivido na base da comunicação e ação formativa. Se os processos de ações de fala são falíveis e criticáveis, nada melhor, então, para a constituição e possibilidade, do que ter o mundo da vida como modelo simbólico de ocorrência para contribuir para a educação. Ele se constitui assim como um reconhecimento de fundo não tematizado, de que emergem saberes que ainda não foram submetidos à lógica prosaica da racionalização cientificista.

4 - A RECONSTRUÇÃO DA IDEIA DE MUNDO DA VIDA NA PERSPECTIVA DE HABERMAS: POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Em princípio, o pensamento habermasiano não tem a intenção de falar predominantemente sobre o mundo da vida e, muito menos, acerca da educação. Entretanto, o seu discurso teórico propõe a argumentação mediante a capacidade comunicativa da linguagem na perspectiva de socialização dos saberes. É possível que esse propósito o habilite no sentido de que o educador deve repensar o processo histórico da tradição, impregnado na fala das ciências, propondo uma restauração da tradição cultural que possa, talvez, ser um processo alentador na reconstrução de hábitos sociais, formativos e educativos. A ideia central deste capítulo consiste em se apoderar do conceito de mundo da vida em Husserl, na perspectiva de Habermas, por acreditar que seja dado aí o tratamento que permite a ele ser uma alternativa educativa possível para restaurar os valores humanos e culturais adormecidos na sistemática formal do âmbito das ciências objetivistas. Por hipótese, o processo de reconstrução cultural no interior das dependências das ciências objetivistas pode trazer para a esfera humana muitos elementos que possam contribuir na formação da pessoa. Tratamos de uma possibilidade; portanto, não há necessidade de averiguar as potencialidades de fundo cultural que podem ser reconstruídas no campo da educação e da formação. A ampliação dessa aprendizagem pode corresponder à expectativa de uma linguagem plural e formativa na cultura. Pretende-se, então, fazer uma releitura restaurativa, interpretativa e crítica dos pressupostos esquecidos da tradição da história, propondo a perspectiva de constituição de saberes culturais e sociais, vivências cotidianas que circunscrevem os arredores do mundo vivido, e, assim, quem sabe, possam ser uma aposta considerável para somar esforços a fim de contribuir para o ensino e, também, para a formação docente.

4.1 A gênese de um conceito: aspectos do mundo da vida

Um dos momentos significativos da filosofia ocidental remete ao texto da “Crise das ciências européias e da fenomenologia¹⁶ transcendental”. O retorno ao mundo da vida, na perspectiva de Husserl, trata de um esforço acentuado para restaurar a questão da vida mediante a expectativa de desocultamento da origem subjetiva da expressão da razão. A possibilidade da subjetividade transcendental reafirma a intenção da ideia do agir racional ao estabelecer normas que instiguem a instância do convívio humano frente ao reducionismo e ao positivismo. No pensamento de Zilles, Husserl

considera o mundo da vida como origem (*Ursprung*) e fundamento (*Boden*) das ciências objetivas. Se o mundo da vida, por um lado, era a origem das ciências objetivas, por outro, era-lhe claro que tinham esquecido essa origem. Este era, para ele, um momento da crise das ciências. Considerava o mundo da vida como um novo ponto de partida no caminho para a fenomenologia transcendental, sobretudo para a subjetividade transcendental, da qual brotam, em última análise, não só as ciências objetivas mas o próprio mundo da vida (1996, p.42).

Nessa perspectiva, a base do mundo da vida funciona como um fundo intransponível que legitima os procedimentos das ciências objetivas, já que Zilles(1996) diz que o mundo histórico-cultural mediado intersubjetivamente por saberes, costumes, culturas, é também constituído pelos métodos científicos. O universo vivido e amplo considera a *gênese* nuclear das formações elaboradoras pelas ciências empíricas. Nesse sentido, o mundo da vida é um modo *a priori* por causa da relação da subjetividade transcendental com o mundo, pois Husserl “tenta recuperar o mundo da vida através de um regresso ao mundo que precede toda a conceitualização metafísica e científica, ao mundo pressuposto ou *Lebenswelt*” (Ibid., p.44).

A noção de “vida” merece destaque na investigação no estudo do filósofo da fenomenologia, pois critica o objetivismo da ciência no mundo. O início da crise dessa

¹⁶ O termo fenomenologia, aqui, remete à idéia de fenômeno. Segundo Zilles (1996), fenômeno é tudo aquilo que podemos ter na consciência no sentido de uma fenomenologia pura. Essa noção de fenômeno nos orienta para o mundo interior do ser humano, o qual Husserl chama de transcendental, embora a sua intenção não seja estudar a questão do “ser”, mas, sim, do ser enquanto se apresenta na consciência.

ciência pode estar na própria trajetória da história da razão. É que se distancia do mundo da vida, por isso que:

No período de 1934-37, Husserl dedicou-se ao tema da “Crise das ciências européias e a fenomenologia transcendental”. Nesse período aborda problemas que, a seu ver, conduziram à crise. Persegue a origem dessa crise até a moderna matematização das ciências para abordar a divisão ou ruptura surgida entre o objetivismo fiscalista e o subjetivismo transcendental. Estuda a história da filosofia moderna desde Descartes, Locke, Berkeley, Hume até Kant. Propõe-se a superar esse abismo através da fenomenologia, buscando o fundamento do sentido, oculto às ciências. Nesse período elaborou o texto sobre “*A crise da humanidade européia e a filosofia*” (Ibid., p.37).

Nesse contexto, o germe causador da crise das ciências européias corresponde à existência de estruturas da razão não comunicativa e, também à tradição céptica da *metafísica*. O pensamento singular desta ciência tende para o objetivismo, no sentido do processo de matematização da natureza. Desse modo, compreende-se uma das causas da crise responsável pelos problemas sociais contemporâneos que assume uma concepção de ciência moderna, a qual, por um lado, trouxe enormes avanços científicos e técnicos para o bem da humanidade e, por outro, tornou o ser humano um mero expectador predeterminado dos resultados mecânicos. Em vista dessa perspectiva, Zilles(1996) afirma que a crise das ciências européias habita a esfera da vida, porém o mundo dos processos científicos é desconectado do mundo vital. A ideia de fim estabelece a execução da técnica, provocando a perda substancial que atinge o referencial do mundo da vida.

4.1.1 A ideia de mundo da vida na perspectiva de Habermas

O retorno ao mundo histórico da tradição cultural na esfera da vida e nas interioridades das realidades estabelecidas é uma tentativa de ampliar os horizontes de compreensão, mas também implica desenvolver as potencialidades humanas no presente. É nessa expectativa que afirma Habermas:

Si ahora abandonamos las categorías de la filosofía de la conciencia en que Husserl trata la problemática del mundo de la vida, podemos representarnos

éste como un acervo de patrones de interpretación transmitidos culturalmente y organizados lingüísticamente (2003, p.176).

Nessa retomada de perspectiva da reconstrução de saberes amplos, ocorre a mudança de pensamento da consciência à linguagem, e nesse paradigma se insere a ideia da teoria do agir comunicativo em Habermas. O autor procura reconstruir pela via comunicativa os saberes implícitos e simbolizados no mundo da vida. O processo de recuperação na teoria da história da tradição no mundo vivido é compartilhado pelo pensamento conceitual de que:

desde Platão [...] a teoria tem como alvo o uno na condição de origem e fundamento do todo. Há alguns que lamentam a perda do pensamento da unidade metafísica [...] Outros, pelo contrário, responsabilizam a herança metafísica, persistente no pensamento da unidade, próprio à filosofia do sujeito e à filosofia da história, pelas crises da atualidade, passando a evocar a pluralidade das formas e das histórias de vida contra a singularidade da história mundial e do mundo da vida, a alteridade dos jogos de linguagem e dos discursos contra a identidade da linguagem e do diálogo, os contextos cambiantes contra os significados fixados inequivocamente (HABERMAS, 2002, p.151).

A história da filosofia continental representa a condição do primado da razão metafísica que se desloca, na modernidade, para a consciência subjetiva. A perspectiva de unidade do conhecimento cria uma espécie de conflito com o fundamento das ciências humanas, pois o saber é legitimado somente por um prisma de conteúdo e, desse modo pode interferir nas relações de diálogo. Porém, a posição que se coloca é a tentativa de recuperar a dimensão da multiplicidade cultural na tradição histórica da vida, visando a uma perspectiva de humanização, já que o discurso do conhecimento não se reduz apenas ao caráter da ciência, mas, sim, a ampliar a concepção da razão como tentativa de entendimento melhor, pois

a unidade da razão não pode ser percebida a não ser na multiplicidade de suas vozes, como sendo uma possibilidade que se dá, em princípio, na forma de uma passagem ocasional, porém, compreensível, de uma linguagem para a outra. E esta possibilidade do entendimento, assegurada apenas de modo processual e realizada de modo transitório, forma o pano de fundo para a variedade daquilo com que nos defrontamos na atualidade, sem que possamos compreendê-los (Ibid., p.153).

Podemos dizer que o contexto de mundo da vida abre possibilidades para duas perspectivas centrais: por um lado, o *locus* originário da esfera vital é dado previamente num horizonte da linguagem que assume uma postura transcendental, mas que, em outro pólo, apresenta a possibilidade de contextualização social a partir da experiência. O mundo cultural é considerado um “reservatório do saber” que simboliza uma situação de comunicação de modo que antecede aos fatos, mas não no sentido simplesmente da investigação “intelectual” que independe da experiência.

Nesse sentido, os conteúdos provenientes da tradição cultural se movem na perspectiva interpretativa, em que são constituídos “pela *cultura*, pela *sociedade* e pela *personalidade*, e nenhum indivíduo pode pretender transcender qualquer uma dessas esferas que o constituem enquanto tal” (ARAGÃO, 2002, p.119). Os processos culturais de reprodução e renovação são manifestados desse modo nas situações que restauram a dimensão do tempo histórico contido nas estruturas internas que a representam. Os componentes simbolizados no mundo da vida significam, então, na perspectiva de Habermas, o que ele define:

Llamo *cultura* al acervo de saber, en que los participantes en la comunicación se abastecen de interpretaciones para entenderse sobre algo en el mundo. Llamo *sociedad* a las ordenaciones legítimas a través de las cuales los participantes en la interacción regulan sus pertenencias a grupos sociales, asegurando con ello la solidaridad. Y por *personalidad* entiendo las competencias que convierten a um sujeto em capaz de lenguaje y de acción, esto es, que lo capacitan para tomar parte en procesos de entendimiento y para afirmar en ellos su propia identidad (2003, p.196).

A perspectiva simbólica do mundo da vida antecede o entendimento, porque constitui uma espécie de depósito cultural de saberes “pré-reflexivos”. O horizonte interpretativo se situa além dos horizontes da filosofia da consciência, pois recai no contexto da comunicação linguística. Nesse sentido, a ação comunicativa é visualizada pelos participantes que interagem em seu cotidiano, sendo permitido, então, refazer os processos de solidariedade. A pretensão de entendimento social se reaproxima da ideia de emancipação coletiva, pois é possível que a própria capacidade e prática da linguagem residam em cada sujeito, não no sentido da consciência absoluta, mas, sim, no sentido da subjetividade relativa.

Estabelecido o norte dos elementos receptivos que compõem as estruturas do mundo da vida, o processo de interpretação que segue adiante se refere às questões basilares por uma idéia de consenso ideal na perspectiva de Habermas. É nesse universo que se instaura a postura *empírica*, ou seja, os processos argumentativos e comunicativos são submetidos a questionamentos para almejar sua validade ou não. A tematização de argumento mediante a crítica encontra duas situações:

do ponto de vista transcendental, qualquer forma histórica de um mundo da vida conterá, invariavelmente, como estruturas constituintes, um sistema cultural, um sistema social e um sistema de personalidade. Por outro lado, é fundamental que os conteúdos de cada uma dessas estruturas sejam passíveis de criticismo e de modificação, pois existem historicamente tipos de cultura, de sociedade e de personalidade os mais variados, que se podem tornar objeto de questionamentos e até mesmo de investigação científica, se forem julgados problemáticos. Se não fosse assim, não haveria espaço para a aprendizagem e a evolução (ARAGÃO, 2002, p.120).

A prática constante do processo de linguagem argumentativa e crítica, na perspectiva consensual, representa no ambiente pré-reflexivo a possibilidade de restaurar as formas variadas e culturais mediante um discurso não-formal, as quais se apresentam em contexto dado pela experiência. A dualidade distinta e inseparável presente no contexto histórico do mundo da vida, ou seja, o mundo “inteligível e o mundo do fenômeno,” assume a perspectiva de ideia quase transcendental.

4.2 A noção de mundo da vida na educação

A possibilidade de estabelecer apoio educativo e restaurativo no interior da cultura do saber são formas de reavaliar o processo que relacionam a tradição da história com o presente da educação. Nessa busca, eleva as perspectivas de contribuição aos educadores em desenvolvimento de diálogo e interação. Para fazer o elo entre o eu e o outro, no sentido de compreender o mundo da vida, a proposta é fazer uma releitura interpretativa e crítica que procura repensar o processo de ensino através da linguagem da ação comunicativa. Nesse sentido, Habermas afirma que os “sujeitos capazes de linguagem e ação podem se orientar apenas desde o horizonte de seus mundos da vida

respectivos *para* os mundos interiores” (2002b, p.45-46). O processo de comunicação dos sujeitos permite compreender e reconstruir acerca da representação da situação ideal de linguagem e fala dos enigmas culturais contidos nos espaços vividos cotidianamente.

Mas, o modelo de ciência da “verdade” demonstrável se alastra nas áreas educacionais, no sentido da atitude privativa na vida pública. A síndrome negativa dessa ação consiste em regular muitas vezes os processos burocráticos nas instituições, impedindo o desenvolvimento do ensino, mesmo porque se trata de interesses que se submetem ao sistema sócio-econômico cultural, pois pode trazer “aporias inibidoras ao tema das finalidades da educação” (PINTO, 1996, p.485). A ideia do poder acrítico presente na educação provoca o processo de desumanização das relações humanas.

Nessa linha de pensamento, é possível se afirmar que a impregnação das ciências objetivas de forma descomedida nos procedimentos da linguagem, encobrendo o espaço de vida cultural, pode trazer preocupações para o campo da educação. A desvalorização do espaço vital como processo e possibilidade de abrangência da atividade de formação escolar pode significar a burocratização do ensino, pois o

carácter espontâneo da sua formação e organização e a sua vinculação temática a horizontes restritos do mundo da vida, dentro dos quais emergem sobretudo os chamados *valores pós-materiais*, devem impedir, segundo o voto de Habermas, que nesses espaços públicos germine a semente da sistematização burocrática (Ibid., p.480).

O espaço cultural na perspectiva da educação nos orienta aos valores humanos que ainda são passíveis ou observáveis de serem reconstruídos. Nessa espécie de “descolonização” da esfera das ciências objetivistas, o processo público de reconhecimento das bases educativas de conteúdos da tradição torna a aprendizagem uma atividade possível de ser realizada. A socialização e democratização de saberes no espaço educativo podem representar então uma evolução sócio-cultural.

A recuperação do mundo da vida como ideia de restauração da tradição no espaço educacional pode apresentar outras alternativas formativas nas estruturas das ciências humanas, já que é possível “uma reconstrução da tradição filosófica na perspectiva fenomenológica tomando a *teleologia* da razão histórico-crítico como ponto de referência” (ARAGÃO, 2002, p.40). O processo de reconstrução é simbolizado culturalmente pela tradição cultural e é manifesto nas relações dos conteúdos

socioculturais e da linguagem, na medida em que são restaurados mediante a razão reflexiva, na expectativa do processo educativo e do progresso. Diante desse desenvolvimento do ensino embasado na interpretação do mundo da vida, o critério estabelecido por Habermas se apresenta:

cuanto más se diferencian los componentes estructurales del mundo de la vida y los procesos que contribuyen a su mantenimiento, tanto más sometidos quedan los contextos de interacción a las condiciones de un entendimiento racionalmente motivado, es decir, a las condiciones de la formación de un consenso que en *última instancia* se base en la autoridad del mejor argumento (2003, p.206).

A estrutura conceitual e simbólica do mundo da vida por si só não é capaz ou não tem forças para explicar o processo de evolução cultural no sentido da razão autorreflexiva. Entretanto, a crítica argumentativa, como horizonte possível e fundamental da comunicação, torna a linguagem pragmática fundada numa ação comunicativa imprescindível para a esfera da vida. É com essa intenção possível e favorável para as interações que a reconstrução do discurso racional se desenvolve no ideal de consenso, sob o critério de estabelecer o melhor argumento, mesmo havendo dissenso. Então, em última instância, a ideia que prevalece é a tentativa de ao menos avaliá-los.

Nessa expectativa, a esfera simbólica do mundo da vida se encontra oculta, mas também é nela mesma que se encontra a possibilidade de restaurá-la. A reconstrução da tradição cultural permite refazer a possibilidade de um mundo plural que compartilha a diversidade das experiências, pois a razão comunicativa trouxe o postulado de entendimento pela linguagem. É nesse sentido que afirma Habermas:

As linguagens naturais não se limitam a abrir os horizontes de um único mundo específico, no qual os indivíduos socializados se encontram previamente: elas constroem também os sujeitos a realizações *próprias*, isto é, inerentes a uma prática intramundana que se orienta por pretensões de validade e que submete o sentido, que abre previamente o mundo, a um teste continuado. Entre o mundo da vida como *ressource* do agir comunicativo e o mundo da vida como produto desse agir introduz-se um processo circular, no qual o sujeito transcendental desaparecido não deixa nenhuma fresta. A guinada linguística havida na filosofia preparou os meios conceituais através dos quais é possível analisar a razão incorporada no agir comunicativo (2002, p.53).

A expectativa da ideia de mundo da vida se encontra previamente estabelecida como condição da sua própria adaptação. O processo de restauração cultural e histórica da tradição traz presente a reformulação da noção de razão na forma transcendental, pois trata da possibilidade desse saber. Noutra sentença, o ato comunicativo da linguagem busca elementos variados da cultura, sociedade, personalidade, processos científicos na perspectiva do desenvolvimento, também educativo, que devem ser considerados na perspectiva empírica. Então, ambos se integram constituindo o mundo da vida, ou seja, o modo *a priori* e o *empírico* na constituição do saber cultural.

A inserção da noção de mundo da vida no âmbito da educação pode gerar expectativas na realização de saberes partilhados. A possibilidade restauradora da tradição da história funciona simbolicamente como se fosse um arcabouço teórico, cultural e histórico, que pode ser repensado como possibilidade ampla de contribuição para as discussões que envolvem também a formação docente.

4.3 Da concepção de mundo da vida como possibilidade de contribuir para a formação docente

Na contemporaneidade, a possibilidade de recuperar as dimensões culturais e humanas no mundo da vida, isto é, os questionamentos que podem ser reconstruídos, transcendem os limites das ciências objetivistas e, nesse sentido, podem conceber a continuidade de reproduções contextuais na perspectiva da relação entre a formação docente e a questão do desenvolvimento formativo. Então, parece que o processo de ensino/aprendizagem em sala de aula pode estar distante de um saber pedagógico consensual que respeite o desenvolvimento dos educadores.

Se a concepção epistemológica na educação se assenta em pressupostos consensuais já estabelecidos, os argumentos não são questionados, ou seja, opera-se um pensamento acrítico projetado pelos fundamentos da racionalidade objetivista das ciências que definem as normas estruturais que estabelecem “quase sempre” um paradigma insustentável na formação docente. A problemática se desenvolve no horizonte do mundo da vida, produzindo ausência de solidariedade, saberes não partilhados, pedagogias enrijecidas, procedimentos técnicos e burocracia no ensino.

Entretanto, a confiança na perspectiva da experiência vivida oriunda da reconstrução da tradição histórica e a partilha de saberes podem ocasionar os indícios significativos, mas não conclusivos, para redimensionar o contexto educativo. É nesse sentido possível que se postulam os horizontes de reproduções culturais e sociais para contribuir para a formação docente. Abre-se aqui a expectativa do potencial de formação, pois Habermas(1980) diz que o mundo da vida é apresentado como uma forma não tematizável, presente em cada momento em que os falantes se movimentam e assumindo uma postura crítica frente ao núcleo da objetividade. É um cenário simbólico em que as ações de fala dos participantes são (re)construídas a todo instante, respeitando-se a dinâmica dialética no interior da linguagem.

Esse contexto é constituído por um saber de fundo que nutre as interpretações dos participantes, mediante a interação comunicativa na experiência. Trata-se do mundo da vida (*Lebenswelt*), o “horizonte em que nos movemos”, visto que é nesse espaço que os agentes fixam as pretensões de discurso. Nesse sentido, é tido como um saber intuitivo e não questionável em princípio, porque não fundamentado nos interiores da racionalidade prática e científica. Constitui-se não apenas por convicções culturais, mas também pela ordem institucional e por estruturas da personalidade. Em vista desse entendimento possível, a ausência de respeito às normas sociais está muitas vezes em conformidade com as contradições e divergências. Nessa linha de pensamento, Habermas diz:

Podemos imaginar os componentes do mundo da vida, a saber, os modelos culturais, as ordens legítimas e as estruturas de personalidade, como se fossem condensações e sedimentações dos processos de *entendimento*, da *coordenação da ação* e da *socialização*, os quais passam através do agir comunicativo. Aquilo que brota das fontes do pano de fundo do mundo da vida e desemboca no agir comunicativo, que corre através das comportas da tematização e que torna possível o domínio de situações, constitui o estoque de um saber comprovado na prática comunicativa. Esse saber consolida-se através dos trilhos da interpretação, assumindo a forma de modelos de interpretação, os quais são transmitidos; na rede de interações de grupos sociais ele se cristaliza na forma de valores e normas; pelo caminho dos processos de socialização ele se condensa na forma de enfoque, competências, modos de percepção e identidades. Os componentes do mundo da vida resultam da continuidade do saber válido, da estabilização de solidariedades grupais, da formação de atores responsáveis e se mantêm através deles. A rede da prática comunicativa cotidiana espalha-se sobre o campo semântico dos conteúdos simbólicos, sobre as dimensões do espaço social e sobre o tempo histórico, constituindo o meio através do qual se forma e se reproduz a cultura, a sociedade e as estruturas da personalidade (2002, p.96).

Os espaços culturais e históricos compõem o mundo vivido e são reabilitados mediante a linguagem da ação comunicativa. A interpretação simbólica representa a possibilidade de interferir no processo de humanização, o que implica restaurar o sentido humano de solidariedade, pois transcende as esferas cognitivas sistêmicas. A retrospectiva de valores vividos no cotidiano assume também a perspectiva de reconstrução do saber compartilhado, renovando as interações de entendimento.

Nessa expectativa, podemos dizer que essa teoria não tem a pretensão de ser a salvação para a formação do educador, ou seja, fica longe disso. Perante o estabelecimento e a necessidade das condições plurais, ela permite o procedimento do sucesso ou insucesso na ação docente, pois isso vai depender do nosso envolvimento no que diz respeito às regras do processo. Com respeito a sua relação com a tradição, pode-se perguntar por exemplo: por que os seus fundamentos deixaram de interessar aos educadores? Por que a formação abriu mão do diálogo com a tradição em prol do novo? Talvez tenham faltado justamente bons argumentos que fizessem a defesa do novo, não como contraditório do velho. Esse novo, porque tem sua raiz no passado, certamente tem a função de fazer o elo entre o presente e passado, antecedente e consequente, pois nesse sentido se espera investida promissora em prol da emancipação.

No espaço da tradição da história cultural, é possível que haja o prosseguimento da ação comunicativa, pois são processos reelaborados mediante as esferas da linguagem intersubjetiva, as quais propiciam reconquistar e dialogar no espaço de aprendizagem da formação docente. A possibilidade de entendimento da razão formativa é ampliada no sentido de valorização não somente das culturas existentes, mas também das pré-existentes nas estruturas do mundo da vida. É dessa forma que Habermas diz:

Na prática comunicativa do dia-a-dia, as interpretações cognitivas, as expectativas morais, as expressões e valorações têm de se interpenetrar. Os processos de compreensão do mundo da vida precisam de uma tradição cultural *em toda a amplitude* (1992, p.116).

A interação comunicativa apresenta espaços que possibilitam a interpretação e, igualmente, a perspectiva de conhecimento partilhado mediante o espaço de vida recuperado, e também a possibilidade do processo de formar docente. A restauração do espaço vivido é possível em todas as dimensões humanas na forma de pluralidade e multiplicidade. A conduta de “bem viver” pode ser interpretada pela atividade

comunicativa, pois os níveis de compreensão na esfera humana progridem. Assim, os projetos sociais são pensados e repensados através das formas de vida coletiva e, disso, pode-se extrair um núcleo universal.

Pensa-se que o discurso da linguagem mediante o processo de restauração do mundo da vida no contexto da formação docente tem a intenção de apresentar uma abertura da comunicação que pode significar um suporte de orientação. A reflexão de caráter não sistêmico passa pelo crivo do processo da crítica-discursiva que possibilite o uso do direito e da liberdade humana de usar a própria expressão de espontaneidade. Nessa medida, abre perspectivas de multiplicidade de vozes no sentido de ampliar os saberes, pois não é condicionada pelo retorno de saberes no domínio legitimador da relação homem/natureza, mas, sim, provoca a possibilidade de superar esse paradoxo e reafirma a autonomia do formador pela via da razão comunicativa, pois

se chamamos racionalização ao processo de transformar a natureza no nosso mundo da vida, no nosso mundo cultural, então há que considerar a emoção e a produção do belo como expressões da própria razão. A racionalidade estético-expressiva é o terceiro lado do triângulo da razão, um triângulo equilátero porque não são maiores do que esse os lados das racionalidades cognitivo-instrumental e prático-moral (PINTO, 1996, p.520).

A ideia de que a razão não se encerra na sua autodestruição no sentido da racionalização no mundo, mas representa a expectativa da própria ampliação. A condição da expansão do saber através da racionalidade cognitiva, moral e estética compõe o processo de habitação no mundo cultural da vida. Nesse sentido, é considerado um processo de restauração possível, pois assim se mantém “o legado cultural e artístico das gerações passadas e as coisas belas que a natureza oferece no presente; ele se sentirá responsável pela preservação e enriquecimento desse patrimônio perante as gerações do futuro” (Ibid., p.521).

Ao reexaminar os espaços culturais e históricos da tradição, para encontrar possíveis condições que possam contribuir para a formação docente, o horizonte norteador pode ser a prática argumentativa reflexiva de comunicação. A perspectiva de “melhoramento” na educação do formador, mediante a reavaliação da tradição da história, gera uma decisão de reformulação na prática de aprendizagem. É nesse horizonte que o educador procura muitas vezes refúgio na concepção de relativismo,

pois esse se contrapõe à posição conservadora de formação docente. O modelo de formação da personalidade valoriza a pluralidade, a diferença, pois representa a abertura de possibilidades no campo pedagógico e na recuperação do sentido de se formar “bons educadores”. No entanto, “não é boa estratégia essa de fazer valer a importância da componente estético-expressiva da educação, procurando apresentá-la como rainha-mãe de todas as outras” (Ibid., p. 523). Entendemos que a expansão do saber para reaproximar a dimensão subjetiva e estético-expressiva, por exemplo, não deve ser a expressão de outra esfera do saber, como já aconteceu com o desenvolvimento da razão instrumental.

Se a formação docente está presa às estruturas estáveis de legitimação acerca do destino da educação, então a questão que se coloca é buscar o sentido desse processo. É nessa perspectiva de experiência formativa que pode ser considerada a estratégia de comunicação da linguagem, pois procura deslocar a ação pedagógica para o âmbito do imponderável ou da imprevisibilidade. A situação de possibilidade de vivência múltipla consiste nas interpretações das diversas formas que se apresentam, pois pode quebrar a lógica cotidiana de se educar.

Retoma-se aqui a ideia de que a relação homem/natureza continua sendo uma racionalidade privada por representar um “esgotamento cultural”, o parâmetro da história da tradição filosófica e da epistemologia. A partir dos estudos da teoria crítica da Escola de Frankfurt, reformulada na expectativa de Habermas (2002), a racionalidade processual apresenta possibilidades de interpretação das vivências humanas, valores, crenças, regras, desejos, arte. Os conhecimentos são postos em discussão na tentativa de conhecer os sentidos que os acompanham. A expressão da linguagem constitui, no contexto social, o elo pragmático que permite desenvolver a dimensão humana da crítica.

Nessa direção, podemos entender o diagnóstico em Habermas (2002) de que a “colonização do mundo da vida” é um processo de dominação material do sistema capitalista pela razão técnica. Ela instrumentaliza qualquer atitude, tanto das forças de produção quanto das relações humanas, podendo transformar, tal como no fenômeno da reificação em Lukács, os bens humanos em coisas. Assim sendo, as relações humanas tendem a ser coisificadas, transformando-se não em sujeitos, mas em objetos sem vida.

Em contraposição a esse pensamento, Habermas (2003) afirma que o mundo da vida deve ser entendido na cotidianidade dos sujeitos. A percepção no desenvolvimento comunicativo ocorre mediante as relações intersubjetivas das linguagens. Nesse processo, o uso comunicativo é definido pelas relações interpessoais a partir da compreensão na linguagem do mundo objetivo, pois a ação comunicativa possui uma espécie de âncora.

A perspectiva de reconhecimento solidário na comunicação, mediante a linguagem, e também a constituição cultural do homem são consideradas noções históricas da tradição que ultrapassam os limites da sistemática moderna. O conjunto de elementos socioculturais absorvidos pela coordenação da ação comunicativa indica a possibilidade da *práxis* emancipativa. Contudo, o entendimento humano exige a articulação com a linguagem, pois se refere à possibilidade de formação que, na ótica de Gadamer, diz:

a *formação* (assim como a atual palavra “*Formation*”) designa mais o resultado desse processo de devir do que o próprio processo corresponde a uma frequente transferência do devir para o ser. Aqui a transferência é bastante evidente, pois o resultado da formação não se produz na forma de uma finalidade técnica, mas nasce do processo interior de formulação e formação, permanecendo assim em constante evolução e aperfeiçoamento. Não é por acaso que, nesse particular, a palavra formação se pareça com a palavra grega *physis*. Assim como a natureza, a formação não conhece nada exterior às suas metas estabelecidas. (Vamos manter a desconfiança em relação à palavra e ao tema do “objetivo de formação”, por ser uma formação secundária. No fundo, a formação não pode ser um objetivo, não pode ser desejada, a não ser na temática reflexiva do educador) (2004, p.46).

Na perspectiva de Gadamer, a palavra formação se distingue da postura objetivadora e técnica, por exemplo, já que esse conhecimento não é considerado como sendo um processo livre na dimensão da linguagem. O processo é intrínseco ao ser humano, pois aduz à originalidade a permanência íntima em constante transformação e progresso. Podemos dizer também que a noção de aperfeiçoamento tem uma estreita relação com a natureza humana, pois faz parte da sua constituição e atribuição.

Sendo assim, a ideia de formação docente é um processo, pois essa ação interior e pensante do educador busca na continuidade da sua tradição a expectativa de constituir a própria história e, sobretudo, a perspectiva da racionalidade que valorize a experiência da linguagem. Ao fugir da rigidez imposta pelos princípios absolutos, a linguagem da ação comunicativa mediante o processo de restauração da tradição histórica, no âmbito na pluralidade da cultura abrangente, pode produzir um modo

inesperado de fazer experiência na formação docente. A perspectiva de aprendizagem pressupõe a ideia de “incerteza” que “deveríamos aprender com os desacertos que acompanham o projeto da modernidade, como os erros dos ambiciosos programas de superação, ao invés de dar por perdidos a própria modernidade e seu projeto”. (HABERMAS, 1992, p.118). A possibilidade da noção de restauração cultural abrangente significa a confiança no potencial da linguagem e da comunicação no processo de reconstrução do ser docente nos dias atuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O empenho habermasiano em ultrapassar a lógica objetivista contida nas ciências naturais foi um dos motivos significativos desta pesquisa. Nesse sentido, propomos restaurar os pressupostos submersos na tradição da história, na perspectiva de reaproximar a filosofia e a pedagogia. O trabalho centrou-se no horizonte de temas e conceitos que articularam as quatro unidades no sentido de debate investigativo na expectativa formativa e educativa. A tentativa de entender os processos educacionais trouxe a possibilidade de reconstruir algumas discussões que envolveram a demanda da formação docente. A reconstituição no âmbito do ideal de formação humana fez pensar a reflexão como princípio imprescindível nas práticas pedagógicas, pois pode referenciar e auxiliar no contexto de ensino e da formação de professores.

Para entender essa investigação melhor, partiu-se da idéia de inserção da hermenêutica crítica na perspectiva de Jürgen Habermas, que nos permitiu fazer articulações com a teoria da linguagem. Podemos descrever que essa estratégia interpretativa e argumentativa delineou as mais variadas possibilidades de restauração cultural do processo docente. A escrita procurou investigar nos textos dos autores as intenções que abrigam a articulação do discurso filosófico-pedagógico, que fizesse a crítica no âmbito da formação de saberes, mas também a autocrítica referente aos discursos velozes e transitórios da cultura hodierna. O diagnóstico contemporâneo assumiu a forma de despertar no homem/mulher a idéia de que a sociedade de consumo não está interessada em restaurar a concepção da tradição histórica em sua essência, mas em trazer a idéia do antigo para o presente renovado. A adaptação moderna cultua a noção do “eterno presente” nas dimensões culturais, intelectuais, estéticas, mas também nas relações entre a educação e a formação.

Em diferentes épocas do ensino ocidental entende-se que não somente a filosofia se ampliou para novas concepções de mundo, mas também a própria pedagogia nas diversas formas. Nesse sentido, o nosso trabalho problematizou a íntima relação da formação do pedagogo a partir dos pressupostos metafísicos no curso da tradição da história, trazendo perspectivas de recuperação teórica na aprendizagem docente. A

reconstrução assumiu a expectativa interpretativa no primeiro momento acerca da trajetória que leva a *Paidéia* à Contemporaneidade, extraindo alguns elementos acerca da relação entre educação e formação. A atmosfera em que se dava o ensino buscou educar o cidadão no horizonte das humanidades e, também, formar a base intelectual da sociedade na *polis*.

A perspectiva do ideal de formação humana emergiu do processo de reflexão em várias dimensões da vida social e cultural. Propôs-se esclarecer o processo de articulação entre o passado e o presente que fizeram a noção de formação humana cultivada por várias gerações. A idéia dessa dinâmica formativa deixou um legado de reconhecimento, pois o avanço cultural considerou a possibilidade de restauração da tradição na formação do pedagogo. O *locus* imaginário em desenvolvimento do cidadão, bem como a própria formação e a educação, sustentaram por séculos o pensamento ideal de constituição dos saberes cognitivo, moral e artístico. Cada um desses pilares da formação serviu de base conceitual, portanto, até certo ponto de referências imutáveis de saberes a serem consultados.

Em relação à pedagogia e à educação na perspectiva iluminista, sustentou-se a ideia relacionada ao processo da filosofia da consciência, assumindo o movimento intelectual que situou a razão em bases transcendentais, mas diferentes da racionalidade adotada pelas ciências empíricas. O pensamento kantiano concebeu uma relação formal da autoconsciência da razão como modelo formativo e livre, na medida em que depende somente de si para a emancipação. A noção de pensar e agir do sujeito partiu do pressuposto de se reconhecer no estreitamento logocêntrico da razão que conserva o idêntico. O ideal progressista do formador desenvolveu a expectativa de um futuro promissor, talvez utópico, na medida em que buscava uma formação desejável. Nesse sentido, o educador assume a idéia do dever que procura seu próprio desenvolvimento mediante a perspectiva da emancipação. A ideia é possível que esteja no ambiente educativo de formação docente letrada e livre do uso público da razão para almejar o esclarecimento e, assim, não se submeter à orientação alheia. De outro modo, é provável que o formador numa universidade faça da sua razão pública um uso privado, pois obedece a regras particulares que não são suas. Assim o educador é encaminhado muitas vezes por tutores considerados “menores” que seu cargo e sua formação, portanto, esse motivo o impede de alcançar o seu esclarecimento.

O discurso aqui desenvolvido, num primeiro momento, mostra também que, mantendo a expectativa de restauração da formação ideal, a educação pouco evoluiu. Acerca da crise do conceito de *Bildung* em Hegel, esta foi diagnóstica e realizada pelos frankfurtianos. Porém, propõe-se a ideia de liberdade como possibilidade da fundamentação da formação cultural, no sentido em entender os desafios da pedagogia docente. A noção de liberdade hegeliana assenta na cultura humana a vir a ser extraída do espírito absoluto. É um processo de liberdade que evidencia o espírito da autoconsciência, ao fazer o movimento dialético fora de si. A liberdade é positiva no sentido de que só é livre na medida em que pensam e se sabem livres. Assim, o enfoque não procurou formar vontades, mas, sim, garantir um acesso exclusivo do projeto de formação de retorno a si mesmo. A experiência da consciência de si hegeliana, aparentemente sem vida, abstrata, revela porém uma perspectiva de agir livre. Os processos de formação humana não apresentaram a condição do múltiplo, mas, sim, a forma unitária de saberes, constituindo um desenvolvimento de experiência centrado na construção da própria identidade do sujeito.

No segundo momento, assumimos o pensamento *pós-metafísico* em Habermas, na perspectiva de contribuir para o esclarecimento da educação. Ele pretendeu descentralizar a razão, propondo a pluralidade de culturas e ideias que procuraram articular a dinâmica de fazer experiência nas relações entre sujeito, sociedade, identidade, homem/mulher e natureza. A virada pragmática da linguagem ocorrida na filosofia situou a razão em estruturas quase transcendentais. A mudança de paradigma do *metafísico* para *pós-metafísico* trouxe a possibilidade de abertura para refletir o ensino referente às contingências da contemporaneidade. Na perspectiva da prática pedagógica, os sujeitos manteriam o horizonte da razão ampliada, pressupondo um acervo cultural não-idêntico imperante nas diversidades de culturas. A reconstrução da tradição da história, na perspectiva de formação do pedagogo, deixou de ser um propósito exclusivo de uma teoria da filosofia para ser uma perspectiva na condição múltipla de experiência da alteridade.

No terceiro momento, foi dada continuidade ao processo de entendimento da descentralização da razão, em que se encontra, nos ideais iluministas, a possibilidade de restauração do projeto emancipativo, na perspectiva de Habermas, como proposta para o ensino e a formação docente. Nesse contexto, a cultura, a tradição da história e o conhecimento científico foram tomados por uma razão formal e intelectual que

credencia os procedimentos instrumentais na educação. A reconstrução da pedagogia iluminista mediante o processo e a possibilidade de abertura da razão trouxe a expectativa de ampliação de saberes. Sendo assim, as etapas de formação do educador não obedecem somente ao sentido intelectual.

Surge a partir daí a expectativa habermasiana de contribuição no âmbito da educação, especialmente na formação de professores, propondo o recurso performativo da razão como potencial de linguagem, com expectativas na formação docente, redimensionando para o contexto da crítica. A razão descentrada concentrou seus esforços na restauração da estrutura do discurso comunicativo mediante a linguagem intersubjetiva. E possibilitou a compreensão do motivo pelo qual os trabalhos da epistemologia tradicional na formação do educador foram se desgastando, assumindo outra expectativa de pensamento, que fomentou a linguagem em vista do processo formador, pois essas referências devem fazer frente às situações culturais emergentes que abalam o campo educacional. Nessa compreensão da linguagem comunicativa, a ideia do saber pedagógico é partilhada mediante um discurso racional que oportuniza a eleição democrática dos membros envolvidos no processo educativo e formativo. O sentido de melhores argumentos a serem postos em prática na linguagem conferiu oportunidades de contribuição para construir argumentos que respeitam as diversidades culturais de idéias políticas, ideologias, saberes, enfim, para fazer a partilha docente.

No quarto e último momento, procuramos restaurar a noção da categoria de “mundo da vida” de Husserl, impregnada nos bastidores das ciências objetivistas, como tentativas de contribuir para a função do pedagogo/educador. O retorno aos valores humanos e culturais envolvidos nos discursos das ciências europeias procurou recuperar e ultrapassar a mentalidade dos procedimentos científicos, em que se mantém uma certa distância entre a teoria educacional e a prática pedagógica. Ressalvadas as devidas proporções e possibilidades, repensar e restaurar o espaço cultural nos aproximou, talvez, dos ideais de formação integral. Esse espaço simbólico e educativo apresentou nas formações elaboradas da ciência o conjunto de elementos que procurou desenvolver o potencial de compreensão nas relações humanas. O horizonte dessa possibilidade foi considerado um “armazém do saber” que simbolizou os processos de experiências da tradição da história das ciências objetivistas. Os conteúdos não legitimados propuseram interpretar o espaço cotidiano na perspectiva do potencial de formação docente, pois abordaram as variantes das estruturas interiores que os compõem.

Ao se deparar com o processo interior cultural, dedica-se este trabalho a investigar a inserção da hermenêutica crítica na perspectiva de Habermas, propondo argumentar com a ideia de consenso possível, contrapondo-se ao estabelecido que travou a expectativa de um entendimento participativo da pedagogia docente. Ao propor um discurso falível, as circunstâncias de argumentação projetaram um processo de racionalidade que abarca e respeita os múltiplos desenvolvimentos dos educadores. A reconstrução de argumentos mais solidários produziu vivências de aprendizagem, transformando a formação docente numa ação comunicativa que revelou uma possível contribuição para melhorar a atmosfera da educação.

Nessa perspectiva, a formação docente encontra-se em constantes desafios que permeiam a sua prática pedagógica. *Tornar as verdades irrefutáveis em refutáveis nos discursos acadêmicos, por meio do agir comunicativo e da linguagem, pode oferecer condições mais plausíveis para somar esforços contributivos na formação do educador atual.* Esta possibilidade significa reavaliar o sentido da formação de professores, propondo uma reabilitação mediante a prática comunicativa de formar aprendizes de saberes sem pleitear a verdade absoluta. Nesse sentido, a posição conservadora da ação docente busca nada mais ou nada menos do que restaurar e renovar a formação e o ensino, no sentido plural e interdisciplinar, preocupando-se em expandir as possibilidades de aprendizagem docente. A recuperação do mundo cultural na perspectiva da pedagogia e da formação docente, no âmbito das ciências humanas, permite acreditar no potencial da linguagem intersubjetiva e comunicativa como condição possível para a quebra da lógica cientificista, porém sem extingui-la.

Além disso, propomos também a ideia que a formação docente ainda precisa compreender as alterações na base formativa da cultura ampla. É importante perceber o que ocorreu no discurso do novo e do concreto, repensando como se dá a evolução abrangente do campo da cultura e do conhecimento. Tem-se por certo que sem a compreensão crítica e hermenêutica do processo de reprodução da tradição da história, não há possibilidade de melhoras acentuadas no processo pedagógico atual, inclusive na formação docente. Com isso, o uso dos bons argumentos é o que mantém viva uma tradição da história que se mantém à base da partilha de saberes. Talvez a teoria da ação comunicativa auxilie a educação exatamente nesse ponto, ao propor a atenção dos educadores para a importância da tradição afeita à leitura dos clássicos, à disciplina teórica, ao compromisso crítico social, à visão pluralista e à ideia interdisciplinar que

sobrevive na medida em que tiver as suas bases assentadas nos processos de linguagem e que convença os educadores a não abrir mão dessas instâncias. Esperamos aqui ter dado um apoio nesse sentido, almejando ser esta uma fagulha a mais disposta a contribuir para iluminar a noite do presente.

REFERÊNCIAS

APEL, Karl-Otto. **Semiótica filosófica**. Tradução de Julio Del Zan, Ricardo Maliandi y Dorando Michelini. Buenos Aires: Almagesto, 1994.

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

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 1992.

BLACKBURN, Simon. **Dicionário Oxford de Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

BLEICHER, Josef. **Hermenêutica Contemporânea**. Lisboa: Edições 70, 2002.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini, São Paulo: Unesp, 1999.

CAYGILL, Howard. **Dicionário Kant**. Tradução: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

D'AGOSTINI. **Analíticos e continentais**. Tradução de Benno Dischinger. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2002.

DELACAMPAGNE, Christian. **História de Filosofia no Século XX**. Tradução de Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artmed, 1993.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método I**. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes, 6 edição, 2004.

HABERMAS, Jürgen. **A crise de legitimação do capitalismo tardio**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1980.

_____. **Dialética e hermenêutica**. Tradução de Álvaro Valls. Porto Alegre: LPM, 1987a.

_____. **Técnica e ciência como ideologia**. Lisboa: Ed. 70, 1987b.

_____. **Consciência Moral e Agir Comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

- _____. **O discurso filosófico da modernidade.** Tradução de Ana Maria Bernardo. Lisboa, Dom Quixote, 1990.
- _____. **Modernidade – Um projeto inacabado.** In.: ARANTES, Otília Beatriz Fiori...[et al]. Um ponto cego no projeto de Jürgen Habermas. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- _____. **Passado como futuro.** Tradução Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.
- _____. **Ciência e técnica como ideologia.** Madrid: Tecnos, 1997.
- _____. **O Pensamento pós-metafísico.** Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.
- _____. **Agir comunicativo e razão destrancendentalizada.** Tradução. Lucia Aragão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: 2002b.
- _____. **Teoría de la acción comunicativa, I.** Versión castellana de Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Taurus Humanidades, 2003.
- HEGEL, G.W.F. **Fenomenologia do Espírito.** Tradução de Paulo Menezes. Petrópolis: Vozes, 1992
- _____. **Filosofia da História.** Tradução de Maria Rodrigues. Brasília: UNB. 1995.
- _____. **Princípios da Filosofia do Direito.** Tradução de Orlando Vitorino. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- HERMANN, Nadja. **Validade em Educação:** intuições e problemas na recepção de Habermas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.
- _____. **Hermenêutica e educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- HUSSERL, Edmund. **A crise da humanidade européia.** Introdução e tradução de Urbano Ziles. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.
- JAEGER, Werner. **Paidéia: A Formação do Homem Grego.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia.** Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: UNIMEP, 2004.
- _____. **A paz perpétua e outros opúsculos.** Lisboa: edições 70, 2002.
- _____. **Crítica da razão pura.** Trad. Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.
- LIPOVETSKY, Gilles. **Os tempos hipermodernos.** Tradução de Mário Vilela. São Paulo: Editora Barcarolla, 2004.

MELCHIORRE, Virgilio. **L'enciclopedia Della Filosofia e Delle Scienze Umane**. Novara: Instituto Geográfico De Agostini, 1996.

MOROSINI, Marília Costa. **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Brasília: INEP, 2006.

PINTO, F. Cabral. **A Formação Humana no Projecto da Modernidade**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

PIZZI, Jovino. **Ética do Discurso**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

ROSENFELD, Denis. **Introdução ao Pensamento Político de Hegel**. São Paulo: Ática, 1993.

ROUANET, Sérgio Paulo. **As razões do iluminismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

STEIN, Ernildo. **Nas proximidades da antropologia**. Ijuí: UNIJUÍ, 2003.

SUAREZ, Rosana. **Nota sobre o conceito de *Bildung***. Revista de Filosofia: Kriterion. Vol.46. n.112. Belo Horizonte, dezembro de 2005.

TERRA, Ricardo. **A política tensa: Idéia e Realidade na Filosofia da História de Kant**. São Paulo: Iluminuras, 1995.

WELLMER, A. Razón, utopia y la dialectica de la ilustración. In: GIDDENS, A. [et al]. **Habermas y la modernidad**. Madrid: Cátedra, 1994.