



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDU

VITOR HUGO MENDES

O SUJEITO DA EDUCAÇÃO EM UM CONTEXTO PÓS-METAFÍSICO

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação. Trabalho realizado sob a orientação da Professora Dr^a. Nadja Hermann.

Porto alegre

2006

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDU

VITOR HUGO MENDES

O SUJEITO DA EDUCAÇÃO EM UM CONTEXTO PÓS-METAFÍSICO

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

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dra. Nadja Hermann (Orientadora)

Prof. Dr. Laetus Mário Veit (UFRGS)

Prof. Dr. Cláudio Almir Dalbosco (UPF)

Prof. Dr. Luiz Carlos Susin (PUCRS)

Para *Maria*,
Mulher forte, corajosa e terna.
Esposa de Olavo (*in memoriam*),
Mãe de Luis Carlos (*in memoriam*),
Julio César e Vitor Hugo;
Companheira de Ari.
Rosto afável, presença constante,
Na escola da vida é sempre aprendiz.
Eis o seu maior ensinamento!
Por ocasião do seu 65^o. aniversário.
17 de abril de 2006.

AGRADECIMENTOS

“O tempo não para, só a saudade faz as coisas pararem no tempo” (Mário Quintana)

À professora Dra. Maria Beatriz Luce Moreira, que forneceu o aceite para a minha participação no processo de seleção do Curso de Pós-graduação em Educação, da UFRGS, 2001.1, pelo seu trato elegante de acolhida, atenção e reflexão, naquele momento inicial, gesto primeiro, que me deixou a melhor imagem possível dessa Instituição Universitária, no decorrer desses anos, confirmada, por seus pares, corpo técnico-administrativo e, meus colegas discentes;

À Professora Dra. Rosa Maria Filiposi Martini que, depois de aprovado, em pronta acolhida me recebeu como seu orientando na Linha de Pesquisa *O sujeito da Educação: conhecimento, linguagem e contextos*, sendo que, ulteriormente, autorizou e favoreceu a minha transição para a Linha de Pesquisa *Ética, alteridade e linguagem*, sob a orientação da Professora Dra. Nadja Hermann;

Aos colegas de aula, estudo e convivência: Altair Fávero, Alcemira Maria Fávero (Mira), Ângela Raffin Pohlmann, Cátia Piccolo, Gilcilene Dias da Costa, Hector Hugo Palácio Domingues, José Valdinei A. Miranda, Roseli Albariaga Cabistani, Rosana Moura, Vilmar Alves Pereira;

Ao Conselho de Pós-Graduação em Educação – CONPÓS, do qual participei como aluno bolsista e, no período prescrito pela indicação (2003-2005), como Representação Discente;

Aos Professores: Dra. Maria Célia Marcondes de Moraes, Dr. Laetus Mário Veit (Banca de Qualificação do Projeto de Tese); Dr. Luiz Carlos Bombassaro, Dr. Piergentino Pivato, Dr. Márcio Bolda da Silva, Dr. Marcelo Guimarães, Dr. Evilásio Teixeira Borges, pela escuta, reflexão e sugestões;

Ao Paulo de Conto, Dadeus Grings, Severino Brum (*in memoriam*), Tarcísio Arsênio Rech, Leandro Miguel Chiarello, Pedro Alberto Kunrath, Vicente Kapaunn, Leo Schneider (*in memoriam*), Valdevino Pertile, Caetano Alberto Garrafiel, Waldir Peres, Nestor Roberto Vogel, Anita Nunes Marques, pela atenção, acolhida, convivência, estudo, partilha, serviço, apoio e amizade. À Vera Lúcia Migliolli Borgo e Inês Gusberti, pelo cuidado em minha convalescença cirúrgica. À Elia Weschenfelder, pelas aulas de italiano; e, Marly Trindade pelas aulas de francês, bem como, pela revisão final de língua portuguesa da tese;

À Dulcelene de Fátima Ceccato (Roma) que, com suas andanças e olhar curioso me permitiu avistar terras e culturas de além mar (Europa, África, Ásia);

Ao João Oneres Marchiori, Andréas Wiggers, José Roberto Moreira e a todos que, por serviço e função, representam. À Marione Cemin, educadora dos pobres com os pobres;

A todos os amigos e amigas de São Sebastião de Petrópolis – Porto Alegre. Os mais generosos gestos de agradecimento por tudo que compartilhamos ao longo desses anos;

Ao Centro Universitário de Brusque/SC – UNIFEBE, que deliberou a *licença para qualificação profissional* (LQP) sem vencimentos e sem ônus para a Instituição;

À Diretoria, Corpo Docente e Discente, Secretários executivos, da Especialização *lato sensu* em Formação de Educadores, Florianópolis – SC, pelo exercício comprometido, colegiado e fraterno, de compreensão pedagógica do processo formativo;

Aos Membros da Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGedu, Prof. Dr. Cláudio Roberto Baptista (Coordenador), Cecília Costamilan, Douglas Boenavides, Eduardo Assunção Rocha, Ioni de Castro, Mary Ignez Pires (Secretária Acadêmica), Marisa Rolim, Margareth Panizutti, Neusa D'Ávila, Vera Rosane de Oliveira. Em tempo, Profa. Dra. Malvina Dorneles do Amaral (ex-Coordenadora do PPGedu), Diretora da FACED;

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior – CAPES, Agência financiadora que, mediante o Programa de Fomento à Pós-graduação – PROF (maio/2002 a março/2005), me concedeu a bolsa de estudos de doutorado, *demand social*, sem a qual não teria sido possível levar em frente este empreendimento;

Aos ex-alunos e ex-alunas de todos os tempos e, de muitos lugares, do Brasil e da América Latina, com quem pude ensinar e aprender, talvez, mais aprender do que ensinar; alguns se fizeram discípulos(as), por sabedoria, não de idéias, mas, do gosto pelo estudo;

A todos (as) que, de um modo ou de outro, compartilharam desse período de estudo e de elaboração desse trabalho de Tese;

À Professora Dra. **Nadja Mara Amilíbia Hermann** pelo seu brilhantismo humano, pedagógico e intelectual. Ressalto a sua respeitosa paciência em acompanhar o meu compasso lento em *compreender* (muitas coisas) sem atropelar o processo; o estímulo constante, comedido e exigente; o rigor teórico e metodológico sempre acompanhado de saudável bom humor. Sob sua orientação trilhei, com segurança, o caminho sempre novo da formação docente, ensaio indispensável, que me permite alçar novas perspectivas no âmbito da pesquisa em educação e, sobremaneira, no exercício da prática educativa.

*Para que serve o homem?
Para estrumar flores,
Para tecer contos?*

*Para servir o homem?
Para criar Deus?
Sabe Deus do homem?*

*E sabe o demônio?
Como quer o homem
Ser destino, fonte?*

*Que milagre é o homem?
Que sonho, que sombra?
Mas existe o homem?*

(Drumond)

RESUMO

A tese *O sujeito da educação em um contexto pós-metafísico* repõe a problemática do *sujeito da educação* seguindo o fio condutor da *reviravolta lingüística*. Tendo em consideração a *crise da razão* (ocidental) e a *crítica do sujeito*, – que impugnou uma idéia de *ratio* (metafísica) dissolvendo a concepção de sujeito (*subjectum*) soberano, consciente e responsável –, retoma os questionamentos dirigidos ao esclarecimento moderno (*Aufklärung*), situando a derrocada dos fundamentos normativos da educação (*Bildung*) em um contexto pós-metafísico. Diante desse quadro social contemporâneo amplo, radicalmente modificado e, densamente complexo, adentrando na conversação teórico-filosófica e pedagógica, *O sujeito da educação em um contexto pós-metafísico*, busca compreender – no horizonte de uma leitura hermenêutica –, o *sujeito da educação* em sua configuração lingüística. Para tanto, analisa e distingue, contrastando, a abordagem teórico-metodológica de Richard Rorty e de Jürgen Habermas, autores contemporâneos identificados com a reviravolta lingüístico-pragmática. O *neopragmatismo* de Rorty redescreve o *sujeito rede de crenças e desejos*; a *teoria do agir comunicativo* de Habermas reconstrói o *sujeito de fala e ação*. Explicita-se, assim, o *sujeito como agente lingüístico*. Contingente e descentrado, o *sujeito lingüístico* não mais constitui um fundamento subjacente (*hypokeimenon*) e necessário. Destrancendentalizada a razão metafísica, o sujeito, em um contexto pós-metafísico, no influxo da reviravolta lingüística apresenta-se modesto em suas pretensões, comunicativo em suas interações, intersubjetivo em suas razões. Com base nesses pressupostos, a possibilidade de um *sujeito lingüístico* constitui uma alternativa para uma outra compreensão do sujeito da educação. Incorporando as demandas do sujeito no plano interativo lingüístico-intersubjetivo, o discurso pedagógico renova o sentido da própria tarefa educativa de assegurar, dinamizar e potencializar o caráter dialogal da formação (*Bildung*) do sujeito. Quer dizer, a educação é uma interação efetível, tanto quanto, em sua ação, constitui-se enquanto espaço possibilitador da conversação, do diálogo, do processo de socialização-individação do sujeito lingüístico. O desenvolvimento da competência lingüística do sujeito posicionado intersubjetivamente caracteriza e orienta a ação educativa.

Palavras-chave: Sujeito da educação – Pós-metafísico – Reviravolta-lingüística – Sujeito lingüístico.

ABSTRACT

This thesis entitled *The subject of the education in a postmetaphysical context* replaces the problem of the *education's subject* following the connecting thread of the *linguistic turn*. Considering the *crisis of the occidental reason* and the *critics of the subject* – which didn't accept an idea of metaphysical *ratio*, dissolving the conception of sovereign subject (*subjectum*), conscious and responsible – takes up again the questions addressed to the modern Illuminism (*Aufklärung*), placing the collapse of the normative foundations of the education (*Bildung*) in a postmetaphysical context. In face of this contemporary survey, radically modified and very complex, involving the conversation in the point of view of philosophical-theoretical and pedagogic aspects, *The subject of the education in a postmetaphysical context* tries to understand – by means of a hermeneutic reading – *the education's subject* in his linguistic configuration. Thus are analysed and distinguished, but also compared, the theoretical and methodical approaches of Richard Rorty and Jürgen Habermas, two contemporary authors identified with the linguistic and pragmatic turn. The *Neo Pragmatism* of Rorty focuses on the *subject as a net of religious convictions, and desires*. Habermas' *theory of communicative acts* rebuilds the *subject as speaking and acting*. Thus appears the *subject as linguistic agent*. As contingent and not more as center, the *linguistic subject* doesn't constitute an underlying and necessary foundation (*hypokeimenon*). Without a transcendence, the metaphysical reason, the subject, in a postmethaphysical context, influenced by the linguistic turn, appears modest in its pretensions, communicative in its interactions, intersubjective in its reasons. Based on such presupposition the possibility of a *linguistic subject* is an alternative for an other understanding of the education's subject. Incorporating the requests of the subject at the interactive and intersubjective level, the pedagogic discourse renews the meaning of the educative task in order to reinforce and ensure with dynamism the dialogical character of the formation (*Bildung*) of the subject. In other words: the education is a realizable interaction in its action and represents a space which makes possible the conversation, the dialogue, the process of socialization and individuation of the linguistic subject. The evolution of the linguistic competence of the subject intersubjectively considered characterizes and orientates the educative action.

Key-words: Subject of education – Postmetaphysical – Linguistic turn – Linguistic subject.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO | 11 |
| 1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROBLEMÁTICA | 21 |
| 1.1 O Sujeito, a Subjetividade e a Educação: Uma Questão Moderna..... | 25 |
| 1.2 A Crítica do Sujeito e a Crise da Educação..... | 39 |
| 1.3 O Pós-Metafísico: Alcance do Tema na Problematização do Sujeito da Educação..... | 60 |
| 2 CONVERSAÇÃO, CONSENSO E DESACORDO EM DIZER O SUJEITO EM UM CONTEXTO PÓS-METAFÍSICO | 67 |
| 2.1 Novas Abordagens Teórico-Metodológicas | 70 |
| 2.1.1 Richard Rorty: <i>ruptura, redescrição e edificação</i> | 73 |
| 2.1.2 Jürgen Habermas: <i>revisão, reconstrução e agir comunicativo</i> | 81 |
| 2.2 Reviravolta Lingüístico-Pragmática: A Interpretação de Rorty e Habermas | 86 |
| 2.3 Aspectos Distintivos na Interlocução Rorty – Habermas | 106 |
| 3 O SUJEITO DA EDUCAÇÃO EM UM CONTEXTO PÓS-METAFÍSICO | 117 |
| 3.1 O Sujeito como <i>Rede de Crenças e Desejos</i> no Sobressalto da Metáfora..... | 121 |
| 3.2 O <i>Sujeito de Fala e Ação</i> no Horizonte da Intersubjetividade Comunicativa..... | 131 |
| 3.3 O Sujeito Lingüístico: Conexões e Possibilidades na Educação..... | 139 |
| CONCLUSÃO | 146 |
| REFERÊNCIAS | 151 |

INTRODUÇÃO

“Paradoxalmente, uma interpretação é correta quando é susceptível de desaparecimento”
(Gadamer)

À mercê do culto da razão metafísica, temos que a *devotio moderna* do *sujeito*, – na emergência do *Aufklärung*, no século XVIII –, não foi econômica em propagar a crença de que, decifrada as metas mais elevadas (*os fins teleológicos*) da existência humana, prescrita os meios, pouco ou quase nada mais havia a ser descoberto. A liberdade e a emancipação tornam-se uma intencionalidade consciente que decorre da responsabilidade e da deliberação do sujeito.

A partir de uma ótica totalizante, racional e científica, parecia suficiente seguir, metodicamente, as regras estabelecidas e, assim, prover, aperfeiçoar, cultivar a *natureza humana* e, dessa maneira, assegurar o próprio curso natural de progresso da sociedade. Estava dado, assim, o *rumo da moderna educação (Bildung)* e, a garantia dos fundamentos inequívocos do discurso pedagógico, muito embora, as suas distintas formulações ao longo do processo ulterior.

Face às profundas transformações sociais, histórico-culturais, político-econômicas, outros são os nossos tempos. Nas atuais circunstâncias, se há alguma certeza que conta com um certo acordo, é a de que já não existe uma *natureza humana*, uma verdade única, um método seguro ou um mecanismo eficiente capaz de referendar, justificar ou fundamentar, de maneira absoluta princípios e metas pedagógicas que sejam imparciais, definitivos e,

independentes dos seus contextos de validação¹. Rendida por essas e outras evidências, a queda inequívoca dos fundamentos normativos da educação, traduz uma realidade ampla, dinâmica e densamente complexa em cuja base subjaz um progressivo desmoronamento do substrato moderno da idéia de razão, subjetividade/sujeito, consciência, verdade, objetividade, etc. De modo geral, trata-se da crescente impugnação do que se convencionou chamar, na filosofia, metafísica da subjetividade, filosofia da consciência, filosofia do sujeito, um processo que coincide, “na implosão da razão, com a perda das justificações metafísicas”, e que trouxe, no seu bojo, “um grande problema para o fundamento educativo” (PRESTES, 1996, p. 11).

É na vigência desses impasses também referidos como o “fim das *metanarrativas educacionais*”², que “a teoria educacional e a pedagogia encontram-se sitiadas”, desestabilizadas por “ameaças e contestações” que “partem de vários lados e atingem vários dos elementos que fundam a educação” (SILVA, 2002, p. 247). Na medida em que,

¹ “Os esforços teóricos de justificação gestados no século XVIII, que pretendiam, a partir de uma compreensão da natureza racional de homem e de sujeito transcendental, orientar a educação na realização dessa mesma natureza, caem cada vez mais. O discurso pedagógico se faz deficitário e seu problema básico se revela como uma aporia decorrente do caráter normativo da educação com suas exigências de universalidade, em confronto com o relativismo dos diferentes contextos. A realidade plural contradiz as exigências de unidade” (HERMANN, 1999, p. 18).

² O uso da expressão *metanarrativa* – quase sempre associada ao “pós-moderno” e, no caso, adaptada ao contexto educacional –, requer um esclarecimento, visto que tal apropriação remete, necessariamente, a uma discussão teórico-filosófica complexa. Trata-se de uma problemática que ganha forma e, polêmico reconhecimento, com a publicação do livro *La condition postmoderne* (1979), de Jean-François Lyotard. Para o pensador francês, o saber enquanto “unanimidade possível de mentalidades racionais” (2002, p. XV) constituiu (na modernidade), um tipo de legitimação fundado sobre *metanarrativas* (metarrelatos, narrativas mestras, grandes narrativas) de caráter omniabrangentes. Em sua análise, ocorre que nas sociedades mais desenvolvidas, cada vez mais, este tipo de saber foi sendo deslegitimado, suplantado por distintos *jogos de linguagem*. No entender de Lyotard (2002, p. XVI), “simplificando ao extremo”, ao fim das *metanarrativas* corresponde a emergência da condição “pós-moderna”, ou seja, “a incredulidade em relação aos metarrelatos”. Demarcamos, assim, uma perspectiva de debate que iremos contornar, ao menos, naquilo que endereça à formulação/encaminhamento de Lyotard e das correntes pós-modernas. Primeiro, porque em nosso entender o “pós-moderno” – o fim das *metanarrativas* –, constitui um entrecho difícil de precisar, a começar pela “imprecisão do seu significado e de sua abrangência histórica” (MENDES, 1998, p. 17), mas, também, pela multiplicidade de suas vertentes, temas, problemas (cf. entre outros: GIDDENS, 1991; CONNOR, 1993; HARVEY, 1994; JAMESON, 1996; BERMAN, 1995; HABERMAS, 2000a); Segundo, porque entendemos que a questão *pós-metafísica* (ver 1.3), na perspectiva de Habermas – em particularizando a racionalidade –, configura uma abordagem que, a seu modo, incorpora uma interpretação mais plausível dessa problemática. Não obstante, convém lembrar, *o fim das metanarrativas*, em consonância com o jargão pós-moderno, tem sido invocado como um dos problemas que afligem a educação. Veja-se, por exemplo, a consideração a seguir: “O campo educacional é um campo minado de metanarrativas. Impossível andar nele sem esbarrar em uma. Usamos metanarrativas para construir teorias filosóficas da educação. Usamos metanarrativas para analisar sociológica e politicamente a educação, nossos currículos educacionais deixariam de existir sem as metanarrativas – metanarrativas históricas, sociais, filosóficas, religiosas, científicas. O golpe contra as metanarrativas é, portanto, um golpe contra o edifício teórico educacional, seja aquele tradicionalmente construído, seja o da teorização crítica” (SILVA, 2002, p. 256). Se, com a devida ressalva (conceitual), a título de constatação, podemos conceder certa relevância a afirmação de Silva – uma leitura que declina na identificação com o pós-estruturalismo –, não deixamos de reiterar o risco de, na educação, este tipo de contrabando de categorias teóricas, apresentar abreviações de impacto, mas, que, salvo poucas exceções, resultam em simplificações teóricas.

sucumbem os referenciais iluminadores da modernidade, naufragam também as certezas inabaláveis, as verdades incondicionais, a inquestionabilidade do sujeito/subjetividade, provocando toda sorte de desconforto, de perplexidade, de desorientação no âmbito teórico-filosófico e prático-social, obviamente, sem deixar incólume a teoria e a prática pedagógica.

Trata-se, sem dúvida, de uma ambiência de “crise” generalizada que, na educação, propriamente dita, ressoa como “uma crise de referenciais, de parâmetros de racionalidade; enfim de paradigmas” (BOUFLEUER, 2001, p. 11). Uma crise que, no entender de Prestes (1996, p. 11), “não é nem mais e nem menos que a crise da modernidade e da racionalidade, das quais a educação se apresenta como filha promissora”.

Como horizonte de fundo,

A destruição da ilusão dos pontos fixos, base das narrativas mestras, tem o seu correlato na destruição da soberania e do centramento do sujeito moderno. O sujeito moderno é, talvez, a maior vítima das contestações e é aqui, provavelmente que o projeto educacional moderno sofre o seu maior abalo. Afinal, a possibilidade da educação e da pedagogia repousa precisamente no pressuposto da existência de um sujeito unitário e centrado e na finalidade da educação como a construção de sua autonomia, independência e emancipação. Sem o sujeito moderno não há educação moderna (SILVA, 1995, p. 248).

De fato, a gradativa, porém, radical eliminação da primazia do *sujeito* enquanto força normativa e uniformizadora do mundo moderno³, – um dos temas centrais da *crítica do sujeito* iniciada com Nietzsche –, atingiu o elemento fulcral do dinamismo, do progresso e da autoconfiança moderna. Tragado pela crise da razão, o *sujeito moderno* desvanece – *como um rosto de areia na orla do mar* (FOUCAULT, 2002, p. 536) – e, com ele, os recônditos

³ A noção de *sujeito*, enquanto expressão da *metafísica da subjetividade*, circunscreve um conceito que assimila, sedimentando, distintas variáveis de uma longa trajetória. Na modernidade o *sujeito* se torna a medida de todas as coisas, determinando muito mais do que a individualidade, a interioridade do ser humano. Convertido em sujeito (*subjectum*), o ser humano, enquanto ser de razão, representa a si próprio e o mundo, por conseguinte, é um ser racional-consciente. Segundo Chauí (1995, p. 117), a consciência do sujeito compõe, basicamente: o *eu*, a *pessoa*, o *cidadão* e o *sujeito do conhecimento*. Trata-se de formas da consciência que explicitam a concepção omniabrangente da subjetividade moderna. Ghiraldelli Júnior (2001, p. 50), retoma essas quatro componentes da consciência, descrevendo-as da seguinte maneira: “1. O *eu* é a identidade, formada das vivências psíquicas; é a forma da consciência mais singular, pois as vivências psíquicas são o que o sujeito menos compartilha com seus pares. Digamos que ele é a peça mais individualizada da subjetividade. 2. A *pessoa* é a consciência moral; é o sujeito como juiz do certo e do errado, do bem e do mal. 3. O *cidadão* é a consciência política; o sujeito como juiz dos direitos dos deveres da vida na cidade. 4. O *sujeito epistemológico* é a consciência intelectual; o sujeito como juiz do verdadeiro e do falso; o detentor da linguagem e do pensamento conceitual; trata-se da forma de consciência mais universal”. De modo geral, é esse substrato modelar do sujeito consciente, – uma construção complexa que envolve, entre outros, nada menos que Descartes, Kant, Hegel, Marx –, que foi perdendo os seus contornos nítidos em meio a crise da razão e a crítica do sujeito, tornando-se senão um fenômeno estéril, ao menos, um conjunto categorial opaco.

esconderijos da consciência, da verdade, da objetividade, em suma, a derradeira ilusão de uma metafísica como fundamento sólido da vida no mundo.

Embora destoando da afinação pós-moderna, ao afirmar que a *modernidade é um projeto inacabado* (2000a, p. 01), – porém, sem contornar as suas ambigüidades –, Habermas é enfático em afirmar que “o que está esgotado é o paradigma da filosofia da consciência” (2000a, p. 414). Nesse sentido, para o filósofo, a propalada “crise” da modernidade consiste, antes de tudo, na crise da racionalidade moderna ou, mais precisamente, na exaustão da razão metafísica que estatuiu no *sujeito* – na arquitetônica de uma metafísica da subjetividade –, a sua versão mais acabada. Disso decorre a queda dos fundamentos, em geral, e poderíamos dizer, da educação, em particular. O *sujeito* já não personifica uma identidade unitária, tampouco, legitima a visão moderna de emancipação e de liberdade, menos ainda, constitui o *sujeito da educação* racional, consciente, responsável.

Para Habermas, diante dessa situação, torna-se inevitável a emergência de um contexto pós-metafísico (1990b) como característica fundamental do nosso tempo contemporâneo. A seu ver, os desdobramentos do pós-metafísico que emulam a metafísica – retraindo, paulatinamente, a sua histórica hegemonia –, também revogam a unilateralidade do sujeito, tanto quanto problematiza, questionando, os seus próprios fundamentos. A crise da razão e a crítica da subjetividade subtraem o papel privilegiado do sujeito no monólogo da razão (metafísica), colocando na berlinda a noção de *sujeito da educação*.

Trata-se, sem dúvida, de um processo em meio ao qual transitamos e que torna difícil traçar uma prospectiva satisfatória, pois que, talvez, tenhamos mais distanciamento em relação à crítica desse estado de coisas, do que, propriamente em relação às perspectivas. *O sujeito da educação em um contexto pós-metafísico* confronta-se com essas questões, talvez, menos palpáveis no tempo que se chama hoje, e busca compreender⁴, no adensamento de um contexto pós-metafísico, o sujeito da educação.

Ao delimitar, não sem dificuldades, esse recorte metodológico, sem dúvida, amplo e complexo, parece oportuno registrar que, ao contrário do que parece, – muito embora a multiplicidade de temas, questões e problemas que perpassam a educação, nas atuais circunstâncias –, não é das tarefas, a mais fácil, eleger um objeto de estudo, uma *tese*, nessa

⁴ No dizer do autor de *Verdade e Método*, “compreender não é compreender melhor, nem de saber, no sentido objetivo, em virtude de conceitos mais claros, nem no da superioridade básica que o consciente possui com respeito ao inconsciente. Bastaria dizer que, *quando se logra compreender*, compreende-se de um modo diferente” (GADAMER, 2000, p. 444). Compreender enseja manter o diálogo com diferentes possibilidades de interpretação – do texto e do contexto –, todavia, lembra o filósofo da *hermenêutica*, “paradoxalmente, uma interpretação é correta quando é suscetível de desaparecimento” (GADAMER, 1999, p. 579).

área do conhecimento. Tudo é educação ou, ao menos, tudo pode ser dependurado na educação. Em caso de objeção, é suficiente apelar para o sentido *lato* do termo *educere* e, por conta do arranjo, as coisas podem ser acomodadas sem maiores problemas quer no campo teórico-pedagógico, quer no campo político-educacional.

Parece evidente que, a educação remete, em todos os tempos, a uma dimensão incontornável da organização e preservação da vida em sociedade. Tampouco se pode ser indiferente às novas demandas que essa tarefa histórica requer hoje. Todavia, diante da emergência da pluralidade e de um crescente relativismo, nos deparamos com uma tamanha e irrestrita multiplicação dos assuntos educacionais. Um tipo de ramificação tão ampla, complexa e especializada que não deixa de expor certa exasperação fragmentária da pesquisa e da prática pedagógica, um misto de saturação e esgotamento temático que, em nosso entender, recrudescer as irresoluções que emergem no campo das práticas sociais e educativas. O debate é interminável. Não faltou, sequer, cunhar novos termos para reger essa Babel polifônica: interdisciplinariedade, multidisciplinariedade, transdisciplinariedade. Embora o seu passado glorioso e sólido, a educação está à deriva, agitada pelas ondas revoltas de inúmeras propostas, contudo, sem avistar terra firme. Se o velho ainda não morreu e o novo ainda não nasceu, tudo é permitido⁵.

Tendo em vista dizer uma palavra nesse movimentado transcurso, a tese *O sujeito da educação em um contexto pós-metafísico*, em considerando o adiantado do tempo, retoma de novo, uma antiga e sempre nova questão, qual seja, a do sujeito da educação. Trata-se de uma apropriação conceitual estreitamente ligada à modernidade e, o nosso pressuposto, de que *não existe educação sem sujeito*, repõe em novas condições a possibilidade de problematizar *o sujeito da educação*, seguindo o fio condutor da reviravolta lingüística.

Certamente, nos orientamos para uma encruzilhada de muitos caminhos, entretanto, a emergência da *linguagem*, precisa, entre outros, um dos principais desdobramentos do pós-metafísico. Nesse sentido, para favorecer o acesso a esse compósito nada homogêneo na conversação teórica contemporânea, optamos por percorrer uma trilha de atalho que nos

⁵ Embora se referindo a um contexto mais amplo da formação educacional, não deixa de ser oportuno – para precisar e discernir, devidamente, o que dissemos –, o comentário de Gadamer (2000a, p. 47): “se observamos os trabalhos científicos que se apresentam como tese de doutorado, é terrível constatar até que ponto isto se limita à proliferação de especialidades. Circunstancialmente, pode dar lugar a frutíferas contribuições científicas; porém, enquanto atitude básica para se abrir caminho e chegar a estar em casa em nosso mundo, as experiências decisivas e a própria capacidade de juízo e formação ficam muito restringidas. Hoje em dia se trata mais bem de adaptar-se ao que está em curso, de maneira que um não pode dizer que lhe parece algo, a não ser que possa documentá-lo em um livro. É preciso se opor a isso, mesmo no caso de que o êxito [*dessa ousadia*] não esteja claro”.

permite ir direto ao assunto do *sujeito*, bem como, aos desdobramentos do *sujeito da educação*.

Visto que, não se trata de inventar um percurso, mas, de acompanhar, o seu desenvolvimento, o seu desenlace e a sua possível legitimidade, vamos nos ater a uma compreensão hermenêutica do tema em questão (*O sujeito da educação em um contexto pós-metafísico*). “Abrir novas possibilidades de reflexão é basicamente o desafio de uma abordagem hermenêutica” (HERMANN, 2002, p. 29). Dessa maneira, no recurso da conversação, trazemos ao diálogo dois conhecidos autores contemporâneos, Richard Rorty e Jürgen Habermas, que no horizonte do pós-metafísico e, que por assim dizer, nomeadamente, identificados com a reviravolta lingüístico-pragmática, refinam a problemática do sujeito, potencializando, ainda que de formas distintas, alternativas para o *sujeito da educação*.

Enquanto Rorty, a partir do neopragmatismo se utiliza livremente da linguagem, de modo a conjecturar, no recurso da redescrição, o *sujeito como rede de crenças e desejos*, delineando uma filosofia terapêutica com fins edificantes; Habermas, por sua vez, ao reconstruir uma teoria crítica da sociedade, posiciona o *sujeito de fala e ação* na perspectiva da pragmática lingüística, a fim de apresentar um conceito não-reduzido de razão que se condensa na apresentação de uma *teoria da ação comunicativa*. Para além da crise da razão e da crítica do sujeito, ambos os autores apresentam caminhos prospectivos que coincidem em repor a problemática do sujeito em seu percurso profundamente alterado, isto é, em sua conjugação irregular, plural, contingente, lingüística.

Diante do que se apresenta, parece evidente, que o sujeito não é mais uma entidade absoluta e inatingível. Por sua vez, embora contingente e descentrado, parece inevitável que o sujeito retenha a força de expressão do agir humano. Dessa maneira, ainda que sendo um “mal” necessário – visto que não temos um modo alternativo condizente que possa suplantar a sua reputação –, sobretudo, no âmbito das práticas sociais e educativas, nem por isso a relevância do sujeito pode prescindir de uma profunda mudança em sua compreensão.

Para tornar explícito o que está suposto naquilo que já dissemos, a tese *O sujeito da educação em um contexto pós-metafísico* busca compreender o sujeito da educação seguindo o fio condutor da reviravolta lingüística. Para tanto, três aspectos internamente articulados podem ser distinguidos em nosso percurso:

- a) Acompanhar a crise da razão e a crítica do sujeito em suas implicações para a quebra dos fundamentos normativos da educação;

- b) Problematizar o sujeito da educação no horizonte da reviravolta lingüística;
- c) Indicar conexões e possibilidades de um sujeito lingüístico na prática pedagógico-educativa.

Alguns esclarecimentos ainda se fazem necessários nessa introdução:

1. A tese, *O sujeito da educação em um contexto pós-metafísico* constitui uma problemática que *grosso modo* pertence ao debate mais amplo daquilo que se configurou como Filosofia da Educação. Hoje em dia, trata-se de uma classificação disciplinar nem sempre unívoca em sua designação, visto que, se faz referência a outros modos de articulação entre educação (pedagogia, ciências da educação) e filosofia, como por exemplo, filosofia *na* educação, filosofia *e* educação. Embora não vamos entrar no mérito da questão, em considerando o crescente diálogo entre as distintas formas de saberes, bem como, a importância de o discurso pedagógico interagir, com uma palavra própria na conversação teórica contemporânea, parece que o mais razoável se apresenta na possibilidade de se orientar na discussão que suscita uma interação mais simétrica entre Filosofia e Educação.
2. Sob a definição de *pós-metafísico*, seguindo a explicitação desenvolvida por Habermas, delimitamos um tipo de recorte metodológico que se atém, especificamente, no horizonte de uma discussão em cuja base está o problema da racionalidade. Nessa perspectiva, interpretamos a contribuição teórica de Richard Rorty, muito embora, quase sempre, o autor esteja associado, identificado e reconhecido como um representante do debate pós-moderno. As palavras do próprio filósofo (RORTY, 1999a, p. 13), são esclarecedoras de sua posição: “eu mesmo usei algumas vezes o termo ‘pós-moderno’, mas sempre no sentido mais restrito definido por Lyotard, ou seja: enquanto ‘desconfiança frente a metanarrativas’”. “Mas agora”, diz Rorty, “eu preferia não tê-lo usado. O termo pós-moderno tem sido tão super utilizado que vem causando mais confusões do que trazendo esclarecimentos. Tornei-me mais hesitante quanto às tentativas de periodizar a cultura [...]”.
3. Devemos esclarecer que embora passível de distinção, as expressões *filosofia da consciência* e *filosofia do sujeito*, no mais das vezes, são utilizados como sinônimos, sendo que também estão presumidos quando utilizamos a expressão

metafísica da subjetividade, um termo cunhado por Heidegger (1995). Não obstante o uso comum, em uma leitura atenta se poderá perceber, uma e outra vez, o intento de indicar o uso próprio dos termos.

4. Convém ressaltar que na compreensão de um vasto período histórico – que coincide com a trajetória da modernidade –, revisando distintos autores, obras, comentadores, em função de uma leitura ampla não foi nossa preocupação primeira, acompanhar o caráter progressivo interno e datado da produção teórica de cada autor. Antes, preferimos ressaltar os elementos mais típicos de suas contribuições. Nesse sentido, uma atenção particular deve ser dada naquilo que se refere a Rorty e Habermas. Desde o lançamento de suas obras principais – *A filosofia e o espelho da natureza* (1979); *Teoria da ação comunicativa* (1981) –, sem dúvidas precedidas de outros trabalhos importantes, tem já um distanciamento de mais de duas décadas. Isso requer considerar que, diante da fecunda produtividade dos autores, embora se mantenha a estruturação fundamental de suas teorias sociais, pelo próprio debate que foi sendo articulado ao longo desses anos, não deixou de ocorrer a revisão/ampliação de seus argumentos iniciais.
5. *O sujeito da educação em um contexto pós-metafísico* é um sujeito *lingüístico* – vez por outra indicado como *agente lingüístico*. Trata-se, portanto, de uma expressão que incorpora distintos aspectos da reviravolta lingüística. Desse ponto de vista, a compreensão do sujeito lingüístico, na educação, implica na substituição conceitual do sujeito (racional, consciente, soberano).

A exposição desse trabalho está organizada em três capítulos:

O primeiro capítulo, a título de *Contextualização da problemática*, configura uma aproximação temática que entrelaça *O sujeito, a subjetividade e a educação: uma questão moderna*; *A crítica do sujeito e a crise da educação*; *O Pós-metafísico: alcance do tema na problematização do sujeito da educação*. Diga-se, de início, que a investigação dos assuntos que compõe o citado capítulo, concentrou a maior parte de nosso estudo.

Trata-se de uma revisão breve de algumas questões amplas sobre o sujeito em sua articulação com a educação (*o sujeito da educação*), em autores distintos, abrangendo um percurso longo amplamente revisitado e, portanto, notoriamente conhecido. Contudo, importa ressaltar que, nesse caso, a presente reconstrução dessa trajetória não deixa de ser, também, o registro de nossa inserção sistemática no âmbito dessa complexa problemática. Assim, de um

lado, embora reconhecendo os limites de nosso empreendimento, proporcionamos uma panorâmica que permite ao leitor adentrar nos desdobramentos atualizados do debate sobre a *crise da educação*; de outro, conjecturamos as condições prévias indispensáveis, que nos permitem confrontar a tese *O sujeito da educação em um contexto pós-metafísico*.

O segundo capítulo – *Conversação, consenso e desacordo em dizer o sujeito em um contexto pós-metafísico* – visa, entre outros, situar as *Novas abordagens teórico-metodológicas* que, a partir da reviravolta lingüístico-pragmática, são desenvolvidas por Richard Rorty e Jürgen Habermas, autores amplamente conhecidos no cenário teórico contemporâneo. Temos, assim, respectivamente, a posição de Rorty, na linha do neopragmatismo, uma proposta que ao romper com a visão epistemologicamente centrada da tradição ocidental, utiliza-se da redescrição como caminho terapêutico e, da edificação como atualização da *Bildung* (formação); e, a posição de Habermas, que prosseguindo na perspectiva da teoria crítica da sociedade, revisa os propósitos da modernidade – *um projeto inacabado* –, reconstruindo suas principais intuições no horizonte da linguagem, de modo a propor uma teoria do agir comunicativo. Embora os autores compartilhem de um mesmo estuário de pensamento – o pós-metafísico, a *reviravolta lingüística* –, cada um a seu modo, tece os fios de sua teoria social. Esse aspecto nos leva a acompanhar a convergência-divergência entre os dois filósofos, na medida em que se busca contrastar sua adesão e interpretação do *giro lingüístico (linguistic turn)*. Em base a esses elementos, colocamos em destaque alguns aspectos distintivos na interlocução Rorty e Habermas, acompanhando o debate que estabelecem entre si sobre algumas questões pontuais e que derivam distintas conseqüências para as práticas sociais e educativas.

O terceiro capítulo – *Argumentos para dizer o sujeito da educação em um contexto pós-metafísico* – trata de perfilar *O sujeito como rede de crenças e desejos no sobressalto da metáfora* e, ainda, *O sujeito de fala e ação no horizonte da intersubjetividade comunicativa*, respectivamente, a particularização do tema do sujeito em Rorty e, em Habermas. Disso decorre, a possibilidade de problematizar, em novas condições, prospectivamente, *o sujeito da educação* em suas conseqüências para prática educativa e a formulação do discurso pedagógico. A possibilidade do sujeito enquanto agente lingüístico implica, decididamente na superação do sujeito idealizado na metafísica da subjetividade. Contudo, não se trata de permanecer na imobilidade da crítica (da razão, do sujeito, da educação), mas antes, de confrontar as alternativas que incrementam outras maneiras de compreender e articular o *sujeito lingüístico* em um contexto pós-metafísico. A educação ao resgatar em outra medida, o

sujeito, deliberando em favor da sua desenvoltura interativa, lingüístico-intersubjetiva renova, o próprio sentido da tarefa educativa, a formação humana (*Bildung*). A *arte educativa* consiste no empreendimento de assegurar, dinamizar e potencializar um espaço plural de conversação que mobiliza distintas razões, conjecturada em alternativas cujo denominador comum é a linguagem e, o protagonismo dos sujeitos se efetiva mediante a sua performance argumentativa.

Compreendendo que não se trata de fazer uma apologia do sujeito, como *agente lingüístico*, convém ponderar que, nesse caso, as novas possibilidades/alternativas não deixam de deslindar outros alcances, mas, também, novos desafios, tensões, limites no âmbito da prática educativa. Diante disso, em acompanhando Rorty e Habermas, temos perspectivas que senão totalmente distintas, ao menos, em suas conseqüências resultam em resoluções e encaminhamentos que, somente em uma análise superficial, poderiam ser reunidos sob um mesmo parâmetro de análise. Buscamos compreender essa situação em seu caráter produtivo e incontornável de um ponto de vista pós-metafísico. Contudo, embora reconhecendo a pluralidade, a diferença, a heterogeneidade de posições no tempo que se chama hoje, sobretudo, no que concerne a um enfrentamento da *crise da educação*, parece-nos indispensável discernir, rastrear e, ademais disso, ser conseqüente em amparar o substrato teórico-metodológico que orienta/conduz a prática pedagógica. Nesse sentido, buscamos ressaltar as diferenças entre Rorty e Habermas, assim como, os elementos comuns na proposição de um *sujeito lingüístico*, não sem considerar que, em nosso entender, o *sujeito de fala e ação* habermasiano, na conjuntura atual, inclui elementos que se mostram mais condizentes no diálogo-renovação, continuidade-ruptura, reconstrução-ampliação da tradição pedagógica moderna.

1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROBLEMÁTICA

O sujeito da educação é uma concepção tipicamente moderna que se delineia com o desenvolvimento da modernidade ocidental. A educação moderna, por assim dizer, se caracteriza pela emergência do sujeito como medida de todas as coisas, o ser humano em sua capacidade de conduzir o destino de sua história por sua própria razão.

Trata-se de um processo amplo e complexo para o qual concorrem inúmeros empreendimentos na busca de constituir, mediante o sujeito, uma pretensa autonomia humana e social. A esse ideário corresponde uma inevitável atração pelas questões educativas. Um tipo de interesse que culmina, muito embora a sua multiplicidade de significações e tendências, na conformação do discurso pedagógico moderno, em cuja base está o sujeito consciente de si, responsável por seus atos e, portanto, passível de ser educado.

Seguindo o fio condutor da modernidade, o sujeito da educação comparte das vicissitudes “de uma época em que o homem pretendeu constituir-se sujeito, capaz de dominar a si e o mundo, produzir verdades universais, superar as forças mágicas e emancipar-se de todas as formas de heteronomia” (HERMANN⁶, 1999, p. 38). O sujeito, assim como, a subjetividade, é produto de um contexto histórico que reivindica, articula e instaura, de modo progressivo, o protagonismo dos homens e mulheres na ordem social do mundo. Dessa

⁶ É oportuno registrar, mais uma vez, a importância do trabalho de Orientação desta Tese realizado por Nadja Hermann, nesse momento, ressaltando sua particular contribuição em termos de produção teórica. Com um percurso de pesquisa já consolidado, publicamente reconhecido e, amplamente divulgado em livros e artigos (cf. referências), a autora, em diversos momentos de nossa exposição temática se faz presente mediante os seus escritos, evidenciando o caráter abrangente e profundo de suas investigações teóricas. Em boa medida as intuições e juízos que perpassam esta tese emergiram na interlocução com Hermann.

maneira, a definição do sujeito moderno implica liberdade e autonomia, meta-tarefa indissociável do progresso da razão e do fazer educativo⁷.

Esse processo, – já prefaciado na formulação do *cogito, ergo sum* cartesiano –, que se adensa e se estabelece, sobretudo, a partir do *Aufklärung* (esclarecimento) e a conformação da *Bildung* (formação), constitui a própria possibilidade de os tempos modernos cunhar as suas bases de fundamentação e, assim, legitimar o pensar e o agir do sujeito. Nessa tarefa, entre outros, cada um a seu modo, se dedica Kant, Hegel e Marx.

No horizonte da metafísica da subjetividade, contornando as suas debilidades potencializa-se, ao máximo, as propriedades racionais do sujeito. Guiado pela produção de si mesmo, no artifício de sua razão – transcendental, totalizante e sintetizadora –, o sujeito e, sua crescente soberania, progride ao ritmo de sua capacidade de dominar (objetivar) a natureza. Mais precisamente, na habilidade conjugada de exercer o controle sobre as possibilidades indubitáveis da razão, do conhecimento, da ciência e da técnica. Em meio a tudo isso, o recurso educativo torna-se indispensável em se tratando de delinear os procedimentos pedagógicos que possam favorecer e realizar o ideal do sujeito autônomo e emancipado. A subjetividade torna-se o referencial que fundamenta, estrutura e disciplina o discurso pedagógico, e por sua vez, a prática educativa⁸.

Se, todavia, Marx antecipa-se em denunciar o caráter perverso e paradoxal do progresso da razão em detrimento do crescimento social e do desenvolvimento humano, – cada vez mais submetido à alienação e ao estranhamento –, será a reação de Nietzsche e de seus interlocutores, que põe a descoberto a trama que forjou a idéia de um mundo harmônico e reconciliado. Ao desvendar a trajetória da metafísica, a posição antimetafísica de Nietzsche, a um só golpe, desmascara e despede a dialética do esclarecimento. Sua crítica da razão e, do

⁷ “A idéia de educação, que é parte essencial do senso comum moderno, está montada nas narrativas do constante progresso social, da ciência e da razão, do sujeito racional e autônomo e do papel da própria educação como instrumento de realização desses ideais. A ciência e a razão são instrumentos de progresso, o sujeito moderno é aquele que está imbuído desses mesmos propósitos e impulsos e a educação institucionalizada é quem está encarregada de produzi-lo. O sujeito educacional assim produzido encarna os ideais da narrativa moderna: emancipado, livre, racional” (SILVA, 1995, p. 247).

⁸ Endereçada na expectativa do sujeito como artífice do pensar e do agir sob a guia da razão, a educação moderna, desenvolveu-se *pari passo* com o princípio da subjetividade moderna. Essa portentosa arquitetônica apreendida enquanto tal na filosofia, em sua modulação transcendental e, disseminada no interior das ciências, estabeleceu, historicamente, vínculos profundos com a educação e, exerceu grande influência na formulação do discurso pedagógico. Sobre as premissas da subjetividade moderna, – a “consciência de si”, esse processo de autoconsciência alcançado pela razão emancipada e pelo indivíduo autônomo, e que culminou na subjetivação do mundo, da verdade e do conhecimento –, estruturou-se o sujeito da moderna educação, racional, livre e emancipado, em uma luta interminável para alcançar e manter uma intencionalidade consciente. Dessa maneira, a educação moderna, não obstante as suas diferentes configurações históricas, pôde concentrar suas possibilidades pedagógicas na educação do sujeito, tendo em vista prover sua autonomia, consolidar sua interdependência e promover a sua emancipação.

sujeito auto-suficiente, desestabiliza o substrato lógico-dedutivo da ordem racional que normatiza o mundo. Na mesma perspectiva, acirrando ainda mais a crise dos fundamentos metafísicos, situam-se as contribuições críticas de Adorno, Horkheimer, Heidegger e Foucault, para citar apenas alguns dos que radicalizaram os problemas e as críticas da razão e do sujeito⁹.

De modo geral, diante das aporias da razão metafísica, – em sua determinação instrumental, objetificadora e controladora –, são percebidos os mais diversos contra-sensos na constituição, na identidade e na formação do sujeito moderno. Na medida em que tais impasses tornam-se determinantes, no âmbito das práticas sociais e, portanto, no exercício educativo, acresce o clima de inquietação e perplexidade no campo da educação, tanto quanto, na reflexão pedagógica, quando compreendida em sua complexidade.

O que importa ressaltar, nesse momento é que, na medida em que o sujeito é descentrado, – na crítica da razão metafísica, na tematização da subjetividade moderna e, portanto, na formulação das ciências sociais e humanas –, torna-se, sempre mais difícil, a articulação sistemática do discurso pedagógico¹⁰. Diante de uma constelação sócio-cultural pulverizada pelo sentido plural de todas as coisas, a prevalência da multiplicidade, da diferença e do relativismo, contrasta e se incompatibiliza com a perspectiva unitária e universal dos princípios vigentes na educação¹¹. Em meio a essa diversidade de orientações presentes no mundo da vida, – decorrentes da quebra dos fundamentos metafísicos –, cada vez menos, a educação consegue encontrar correspondência às suas expectativas de unidade, certeza, estabilidade e segurança. Em uma outra moldura contextual, põe-se, outra vez, o problema da unidade e da pluralidade no discurso pedagógico.

⁹ Para Adorno e Horkheimer, porque a razão regride ao mito, sob a égide da razão instrumental e da semicultura, o sujeito não passa de uma ficção. Heidegger, por sua vez, acusa a metafísica de, na trajetória ocidental, esquecer o sentido do *ser*, transformando o sujeito em um *ente* entre outros *entes*. Não sem razão, para Foucault, o sujeito é uma invenção da razão e, portanto, pode desaparecer assim como surgiu.

¹⁰ Muito embora o elemento fulcral da educação resida no seu caráter prático, *a formação humana*, sua ininterrupta identificação com a tradição metafísica, permitiu-lhe assegurar uma regularidade normativa abstrata e intemporal. É assim que, no horizonte da metafísica da subjetividade, a educação moderna pôde, diligentemente, fixar o discurso pedagógico na ordem do sujeito. Configurado por aquela visão uniforme do pensar e do agir, o discurso pedagógico sucumbe diante do abalo e ruptura de sua maior certeza: o sujeito da moderna educação. Quanto mais explícito se tornam os paradoxos de sua orientação teleológica (os fins da educação), tanto mais inviáveis se mostram os seus cânones na fundamentação da prática educativa. Nesse sentido, a crítica do sujeito e de sua razão (subjetiva), não deixa de ser uma forma de autocrítica da educação-pedagogia centrada no sujeito.

¹¹ Hermann (1999, p. 31) considera que “as fissuras do conteúdo normativo da modernidade, que questionam a tradição, também atingem o edifício seguro que sustentava a educação. [...] Entretanto, o enfrentamento de tais problemas pela educação é mais tardio, pois, tratando-se de ações do âmbito existencial, a necessidade de segurança e de familiaridade é mais intensa. A essa necessidade corresponde a inevitável atração à unidade, que retarda seu enfrentamento com questões relativas à pluralidade”.

Se considerarmos que sob a chancela canônica e determinista de uma visão que isolou o sujeito da contingência e da historicidade, tornou-se operativo o caráter de uniformidade no processo pedagógico, – em desvantagem das exigências do mundo prático no qual se insere a educação –, na atual situação, isso se tornou um ideal impraticável. Não há mais como, simplesmente, referendar pressupostos ou fundamentos advindos de um solo metafísico, em cuja estrutura, embora cambiante, permanece o substrato transcendental da relação sujeito – objeto. A ruptura da metafísica e, portanto, da moderna metafísica da subjetividade, oblitera as demandas de um sujeito soberano e auto-regulador de todas as instâncias de sentido da vida no mundo, pela via única da objetividade racional.

Não só a educação, mas, também, as mais diversas práticas sociais, buscam administrar essa situação do tempo que se chama hoje, ao custo de, somente assim, poderem transitar neste multiverso campo de tensões e problemas trazidos na impugnação e quebra do sujeito moderno. É, portanto, a partir dessa fragmentação da unidade perdida, que se quer compreender as condições e possibilidades do sujeito da educação.

Sendo assim, considerando as possibilidades de compreensão do tempo presente, é na proposição de um contexto pós-metafísico, que encontramos uma articulação razoável dos muitos aspectos que comporta nas atuais circunstâncias, a discussão sobre o sujeito da educação. Se ainda devemos precisar um motivo a mais, em favor desse debate, temos que, a questão do sujeito, segundo nos parece, é o cerne da questão educativa. Como já dissemos, parafraseando Thompson, *a educação não conhece verbos regulares*¹² (MENDES, 1998), entretanto, muito embora a sua irregularidade conjugativa, não há como prescindir ou abdicar de um “sujeito” como *medium* do educar. Logo, indagar pelo sujeito da educação em um contexto pós-metafísico não é uma decisão arbitrária, mas, antes, o aceite em levar a sério o acréscimo das condições histórico-contemporâneas em suas implicações para a prática educativa e, não menos, para a sua autocompreensão pedagógica.

Naquilo que segue, em primeiro lugar, refazemos o percurso de uma história na qual se pretende desvelar algumas tendências na posição afirmativa da relação entre sujeito, subjetividade e educação, em sua configuração moderna (1.1); O segundo momento demarca os aspectos principais do movimento crítico da metafísica, do sujeito e da

¹² Trata-se do título de nossa dissertação de mestrado em educação (MENDES, 1998), uma paráfrase inspirada em E.P. Thompson (1981, p. 57), um dos grandes historiadores do século passado que, ao referir-se ao processo histórico afirma: “a história não conhece verbos regulares”.

subjetividade moderna, ressaltando a sua repercussão na quebra dos fundamentos normativos da moderna educação (1.2); Por fim, problematizamos a questão do sujeito da educação no alcance de um contexto pós-metafísico, linha mestra que organiza e estrutura a continuidade de nossa exposição.

1.1 O Sujeito, a Subjetividade e a Educação: Uma Questão Moderna

É com o advento dos novos tempos, tal como foi anunciada pelo movimento do Humanismo e do Renascimento, a partir do século XV, que se deflagra a prodigiosa fermentação sócio-cultural moderna. Em toda essa movimentação estava presente o caráter agônico de um processo civilizatório que, durante séculos, sob a tutela da ordem medieval, *colonizou* o mundo europeu. Nesse sentido, a emergência dos tempos modernos coincide, de um lado, com o esfacelamento da Cristandade e o definhamento do poderio teológico-eclesiástico que a cimentava, imiscuído nos traços do feudalismo; de outro, mediante a quebra das antigas crenças, da fragmentação do saber e da verdade constituída, com a urgência de cunhar novos fundamentos para os processos sociais (econômicos, políticos e culturais), em desenvolvimento.

Na indisciplina do renascimento humanista, não apenas novas concepções de mundo ganham importância e destaque, mas, sobretudo, um crescente interesse pela condição humana no mundo. Em tom de polêmica, por sua vez em decidida iconoclastia, tematiza-se o *humano* em toda a sua magnitude histórico-imanente. Pouco a pouco, se atribui um papel proeminente para a razão e, na mesma medida, uma busca incontornável de compreender o pensar e o agir humano¹³.

O desenvolvimento da objetividade científica, já preconizado nas proposições de Bacon¹⁴ (1561-1650) e Galileu Galilei (1564-1642), tornam-se elementos indispensáveis no

¹³ Põe-se, entre outros, o problema do conhecimento (*gnoseologia*). Trata-se não mais de revisar o caráter contemplativo de acesso à *verdade do ser do ente*, como pretendiam os gregos, ou à *verdade da Revelação divina*, como propunham os medievais, – cada uma a seu modo, interessado em especificar *a causa primeira* e *a razão última de todas as coisas*. Antes, o problema em causa é de como lidar, conhecer, verificar, intervir e dominar a realidade circundante.

¹⁴ Na medida em que o homem se orienta para as propriedades do campo científico, descobre as evidências de que a natureza se rege por leis próprias. É, portanto, no âmbito do mundo natural que se centram a investigação e as formulações explicativas do fundamento evidente, condições na qual se desenvolveu o empirismo, corrente de pensamento iniciada por Bacon, fundador do método indutivo experimental. Entendendo que o homem, mediante o controle científico obtido pelo domínio da natureza, havia encontrado uma fonte inesgotável de bem estar e desenvolvimento, Bacon conclui que “saber é poder”. Fascinado com as

desenvolvimento da ciência e, por conseguinte, na investigação das possibilidades humanas na produção do conhecimento e no domínio do mundo.

Com variações diversas, tal como mostram o empirismo e o racionalismo¹⁵, constitui-se as novas bases da racionalidade nascente, polarizada em um *sujeito* que conhece e, portanto, reconhece a infinidade de *objetos* presentes no mundo mediante a *representação*. No âmbito da filosofia, por sua vez, no solo fecundo das ciências empírico-matemáticas, foi tarefa de Descartes (1596-1650) erigir as bases preliminares de uma reviravolta antropológica que ampara, na interioridade do sujeito, o critério de objetividade, o crivo supremo da verdade.

Enquanto as certezas do homem medieval eram deduzidas da *fé* – o conhecer dado pela *Revelação*¹⁶ –, o que se coloca em pauta, com Descartes, é a necessidade de assegurar uma base racional capaz de garantir a autonomia do conhecimento humano em sua relação com os artefatos do mundo. Nesse sentido, a justificação cartesiana da “verdade primeira” toma, como ponto de partida, a *dúvida metódica*¹⁷.

A intuição da verdade indubitável, com que se depara Descartes, encontra a sua máxima na formulação do *Cogito ergo sum*¹⁸ (Penso, logo existo). “À medida que o *cogito* é o

conquistas da ciência emergente, em base à experimentação, Bacon assevera suas críticas à esterilidade das especulações filosófico-metafísicas do seu tempo, absortas em generalizações abstratas e inúteis. “O homem, ministro e interprete da natureza, faz e entende tanto quanto constata, pela observação dos fatos ou pelo trabalho da mente, sobre a ordem da natureza; não sabe mais nem pode mais” (BACON, 2000, p. 33). Não se trata de um saber contemplativo e sim um modo de intervir sobre a natureza e dela extrair os seus proventos no aperfeiçoamento da ordem social. Como explica Prestes, “os instrumentos fornecidos pela lógica tradicional aristotélica não permitiam que o homem dominasse o mundo. Para dominá-lo e ter uma ação direta sobre ele seria preciso uma determinada forma de representação; ou seja, o caminho da indução e da experimentação como sendo adequado aos interesses em questão. A essência do entendimento humano entrelaça conhecimento e natureza. É sob o relacionamento direto entre sujeito e objeto que se estabelece o princípio fundamental do empirismo de que *‘nada há no intelecto que não tenha passado pelos sentidos’*” (PRESTES, 1996, p. 18).

¹⁵ O *empirismo* e o *racionalismo* referem-se a sistematizações de questões problemáticas que buscam dar razão a um mundo que, em certo sentido, “despencara das mãos do Deus criador”. Coube, nesse momento, e de forma decisiva, arregimentar forças no empreendimento de caminhos que, embora opostos, empenham todos os esforços na elucidação dos mecanismos do conhecimento humano. Um embate que se trava no campo filosófico-científico e que resultou, desde então, não sem considerar as suas discontinuidades, nas bases norteadoras do projeto moderno de fundamentação racional.

¹⁶ No regime da Cristandade medieval, o critério de discernimento das verdades sobre Deus, o homem e o mundo era outorgado pela fonte divina da Revelação, as Sagradas Escrituras (Bíblia) que, interpretada pela autoridade do magistério eclesiástico, era ratificada como saber válido mediante a especulação da teologia. Ao modo de *Suma teológica* – dentre as quais, a que alcançou maior reconhecimento foi a elaborada por Tomás de Aquino (1224-1274) –, a ciência teológica, seguindo os feitos da Escolástica, tornava-se um tipo de arcabouço que, no débito para com a metafísica aristotélica, revista e ampliada, prevenida de vulnerabilidades, podia se referir ao conjunto de todas as coisas, considerando-se o saber *par excellence*.

¹⁷ Como esclarece Estrada (2003, p. 83), “se na tradição religiosa medieval a dúvida é vista fundamentalmente como uma tentação, e até mesmo como um pecado, agora transforma-se em uma virtude emancipadora para um eu que busca desligar-se das autoridades e alcançar a certeza exatamente mediante a dúvida. Descartes faz tabula rasa com as seguranças medievais [...]. Começa a gênese do homem moderno que leva o ceticismo e a dúvida às últimas conseqüências e que se assegura desde o refúgio da própria consciência”.

¹⁸ Em seu livro *Discurso do Método* (1637), tal como vem subscrito no título da obra, *para bem conduzir a razão e procurar a verdade nas ciências*, o próprio filósofo narra a sua grande descoberta: “enquanto queria pensar

referencial fundamental das certezas, o sujeito desvincula-se de uma ordem externa que lhe dá sentido, como ocorre no medievo, e é ele mesmo doador de sentido” (ESTRADA, 2003, p. 83). Estava assim assegurado um modo de justificação em cuja base está o *sujeito*. Não se trata propriamente da emancipação do homem, mas, dessa maneira, dotado de razão (*cogito*), pavimentava-se o caminho de sua liberdade, “a própria essência do homem é modificada na medida em que se modifica a base do seu relacionamento com os entes” (SIMON, 1979, p. 15).

Embora configurada sob o resíduo de uma mentalidade teológica, pois concedia à providência divina a perfeição da razão humana¹⁹, a perspectiva renovada do fundamento metafísico de Descartes reivindica uma nova causalidade do pensar que entrelaça conhecimento e natureza humana²⁰. “Pensar é representar, trazer as coisas diante de si mesmo como representadas; desse modo, a consciência de si é condição de possibilidade para a consciência do objeto” (HERMANN, 1999, p. 41). O sujeito humano desvela uma estrutura simbólica que, condicionada às possibilidades do entendimento humano, torna-se fundamental na articulação de uma essência que perscruta, ordena e disciplina a essencialidade do mundo.

A partir do *cogito* cartesiano, a consciência subjetiva do sujeito opera como projeção unificadora do conhecimento, a determinação da verdade enquanto certeza da razão²¹. “É pelo pensar e somente graças a ele que eu sou sujeito. A subjetividade é algo meramente inteligível ou intelectualmente acessível e sustentável. Ela possui então, fundamentalmente, o caráter

que tudo era falso, era necessariamente preciso que eu, que o pensava, fosse alguma coisa. E notando que esta verdade – *penso, logo existo* – era tão firme e tão certa que todas as demais extravagantes suposições dos cépticos não eram capazes de abalar, julguei que podia admiti-la sem escrúpulo como o primeiro da filosofia que buscava” (DESCARTES, 1996, p. 38).

¹⁹ No *Discurso do método*, Descartes afirma: “aquilo mesmo que há pouco tomei como regra, ou seja, que as coisas que concebemos muito clara e distintamente são todas verdadeiras, só é certo porque Deus é ou existe, e é um ser perfeito, e tudo o que existe em nós vem dele. Daí resulta que nossas idéias ou noções, sendo coisas reais e provenientes de Deus, em tudo o que são claras e distintas, só podem ser verdadeiras (DESCARTES, 1996, p. 44).

²⁰ A concepção de *natureza humana* constitui um tema complexo na tradição ocidental. “Dizer que alguma coisa é natural ou por natureza significa dizer que essa coisa existe necessária e universalmente como efeito de uma causa necessária e universal. Essa causa é a Natureza. Significa dizer, portanto, que tal coisa não depende da ação e intenção dos seres humanos” (CHAUÍ, 1995, p. 289; cf.). Na afirmação dos tempos modernos, em momentos distintos, a concepção de *natureza humana*, questionada e transformada (cf. CHAUÍ, 1995, p. 291-293), tornou-se um problema que se mantém ativo em diversas frentes de discussões. Vamos retomar alguns elementos específicos desse debate ao longo de nossa exposição, sobretudo, no capítulo segundo. Entre outros, como indicação de referências sobre o assunto, indicamos: STEVENSON; HABERMAN, 2001; TAYLOR, 1997; HABERMAS, 2004a.

²¹ Esse elemento primeiro e fundamental da filosofia de Descartes, o *Cogito*, – que institui no pensamento o caráter subjetivo da certeza objetiva do conhecimento –, para assegurar ao *sujeito* que as coisas percebidas (*objetos*) pela razão, são também verdadeiras, creditou no modelo da matemática o procedimento basililar para alcançar as idéias claras e distintas e, assim, pavimentou o caminho “para bem conduzir a razão e procurar a verdade nas ciências”. O método, como caminho correto do pensar, seguindo os princípios da matemática, também aperfeiçoada por Descartes, torna-se um instrumento eficaz de controle das operações do pensamento, o itinerário que conduz à verdade. Como assinala Prestes, “sendo a matemática o modelo do conhecimento, o método é a dedução e a verdade dependerá da investigação racional” (PRESTES, 1996, p. 18).

essencial do pensamento, isto é, a universalidade” (BICCA, 1997, p. 157). Compreendida dessa maneira, a subjetividade mostra-se um tipo de recurso no qual, mediante esforços sucessivos, busca-se dar fundamentação à estrutura reflexiva do sujeito transformada em *subjectum* (*hypokeimenon*), aquilo que, na perspectiva dos gregos, designava o que está subjacente, o permanentemente presente²².

É sob o impacto dessa reviravolta instaurada por Descartes, – a consciência subjetiva, racional e autônoma –, que se desenvolvem, de modo geral, as questões pertinentes à formação do homem moderno. O *subjectum* (sujeito), – enquanto fundamento da razão e o caráter metódico-matemático das ciências, como caminho de investigação²³ –, torna-se o indicativo do discurso pedagógico, voltado a se apropriar, desenvolver, aperfeiçoar e dominar a natureza humana mediante os alcances do conhecimento²⁴. Nesse sentido, a educação como conquista de uma intencionalidade consciente e responsável mostrou-se, desde então, uma meta para a qual se orientaram inúmeros esforços, creditando na tese do melhoramento humano, um ideal inalienável.

²² Assim se pode entender, por exemplo, entre outros, a teoria das *Mônodas*, de Leibniz; o *Sujeito Transcendental*, de Kant; o *Espírito Absoluto*, de Hegel; o *Ser Social*, de Marx. Cada um a seu modo, mas sempre em referência a Descartes, retoma e reconstrói a substancialidade do sujeito moderno.

²³ Segundo Oliveira, “como horizonte de fundo se põe a afirmação da razão humana em sua autonomia, autodeterminação: tratava-se de articular uma racionalidade liberta das injunções da autoridade e isto se vai efetivar na medida em que a ciência é essencialmente um saber metódico, isto é, um saber que determina seu caminho a partir unicamente de si mesmo, um saber, cuja validade depende exclusivamente das regras estabelecidas e não mais de tradições e instituições a ele estranhas. A ciência é o procedimento de autodeterminação da razão humana em sua autonomia plena” (OLIVEIRA, 1997, p. 24).

²⁴ Comenius (1592-1670), entre outros, um dos grandes destaques na conformação do pensamento pedagógico desse período e um dos teóricos mais expressivos do século XVII, revela o caráter ambíguo de um tempo em que o futuro anunciado – do sujeito –, ainda não consegue desvencilhar-se, totalmente, das amarras do passado. Entretanto, sem dar as costas para o seu tempo histórico, cúmplice das transformações e inovações dos novos tempos, Comenius antecipa-se em perscrutar suas implicações na educação do homem moderno. Depositando total confiança no caráter salutar da educação para a humanidade pelo domínio de si e das coisas, mediante o uso do conhecimento, Comenius acreditava que a meta educativa consistia em levar o homem a atingir a felicidade eterna. Em sua orientação religiosa, embora tributário dos eventos que compõem a cena moderna, – uma visão dinâmica e evolutiva da natureza centrada no homem racional –, sua concepção antropológica enreda-se na idéia de recuperar a harmonia interrompida pelo pecado. Dessa maneira, o homem é gestor de sua autonomia, porém, sua missão, não se desvincula de uma finalidade previamente determinada: reconduzir a natureza humana para o Criador. Não obstante a duplicidade inovação-tradição, Comenius, convicto de que seria possível ensinar tudo a todos, portanto sem excluir ninguém, – na crença de que o homem pode aprender e pode ser educado –, registra a síntese mais elaborada do projeto educativo no alcance ainda limitado da moderna pedagogia. Dentre os seus inúmeros escritos sobre a educação, ressalta-se a obra *Didactica Magna*, publicada em 1657, na qual apresenta o primeiro tratado sistemático de pedagogia e didática. Tendo em conta as premissas do sujeito epistêmico e a importância do método científico, no incremento pedagógico, o pensamento de Comenius, em a *Didactica Magna*, constitui uma reflexão orgânica sobre a educação, nada menos que a *arte universal de ensinar tudo a todos*. Segundo o autor, os princípios aí contidos “são extraídos da própria natureza das coisas; a verdade é demonstrada através de exemplos paralelos das artes mecânicas; a ordem (dos estudos) é disposta segundo anos meses, dias, horas; o caminho, enfim, fácil e seguro, é mostrado para pôr essas coisas em prática com bom êxito” (COMENIUS, 2002, p. 11). Como se pode notar, mesmo que submetida ao desígnio divino-salvífico, a perspectiva pedagógica comeniana atribui, a educação, uma decidida prerrogativa de desenvolver e expandir a capacidade natural do sujeito humano. Assim pela disposição do intelecto e da vontade, devidamente disciplinados, o homem pode se tornar realmente homem e, para isso, precisa ser formado. Portanto, assevera Comenius, “fique estabelecido, pois, que a todos os que nasceram homens a educação é necessária, para que sejam homens e não animais ferozes [...]” (COMENIUS, 2002, p. 76).

Diante de tais perspectivas, em uma situação na qual, as exigências sociais de liberdade e emancipação passam a ter prioridade, dada a sua importância, é no contexto revolucionário do século XVIII, que a questão educativa é retomada em sua justa medida moderna: forjar em cada homem a consciência de “sujeito humano socializado e civilizado, ativo e responsável” (CAMBI, 1999, p. 326). Posta a importância da educação, nesse novo clima sócio-cultural, pode-se dizer que é no século XVIII, – o *Século Pedagógico* –, que se efetiva, propriamente, as bases normativas do discurso pedagógico moderno, um projeto carregado de futuro. Os feitos já obtidos no âmbito da racionalidade moderna – subscrita na subjetividade –, em todas as suas implicações para o esclarecimento (*Aufklärung*), são decisivos na constituição do sujeito da educação e, na delimitação de um programa de formação do espírito (*Bildung*)²⁵.

O *modo* moderno que se inicia nesse momento, diverso e divergente em sua noção de sujeito e de subjetividade, – basta lembrar a controvérsia, ainda insolúvel, empirismo *versus* racionalismo –, ampliada pela posição romântico-iluminista, assumida por Rousseau²⁶ (1712-1804), explícita, ao menos em parte, o panorama complexo que envolve o *Aufklärung*. A perda irrevogável do fundamento teológico, o incremento da secularização e o desenvolvimento dos direitos da razão repõe, em nova moldura, o problema do aprimoramento da natureza humana e, assim, em primeiro plano, a questão educativa.

Ao caráter universal, necessário e intemporal de natureza (princípio, substância, essência), – natural ou transcendente, existente em si e por si, em cujo determinismo, também a natureza humana, está submetida –, engendra-se uma contraposição que radicaliza sua aposta no projeto de uma razão esclarecida capaz de libertar a humanidade²⁷. A vida social em seu conjunto reclama,

²⁵ De modo geral, tudo aquilo que conforma a *Paidéia* grega, enquanto “cultura” e “formação de um tipo elevado de homem”, significou, para o Ocidente, uma espécie de ideal permanente e inalienável. Não se trata de retomarmos aqui, o sentido originário seja da educação seja do seu vínculo com a racionalidade, naquele contexto, especificamente a filosofia, no entanto pode-se dizer com Jaeger que, “a idéia de educação representava para ele [*o Homem grego*], o sentido de todo o esforço humano, [...] a justificação última da comunidade e individualidades humanas” (JAEGER, 2001, p. 07). Essa perspectiva de formação integral do espírito, retomada no decorrer do século XVIII, já no desenvolvido processo de busca de esclarecimento (*Aufklärung*), foi condensada na expressão alemã *Bildung* (formação). Essa concepção em cuja primazia ressalta-se uma inequívoca herança da *Paidéia* grega, – a *formação do homem em sua forma mais autêntica* –, torna-se a mediação *sine qua non* no processo de aperfeiçoamento do humano inserto no turbilhão agitado da vida moderna. Embora o caráter revolucionário dessas intuições modernas e a sua estrita e metódica articulação, a peculiar genialidade grega, nesse contexto foi moldada e condicionada pelas exigências datadas do momento histórico.

²⁶ Hermann (2001, p. 46), interpreta que “todo o projeto educativo de Rousseau só se viabiliza pela pressuposição do conceito de natureza. Esse conceito é também compartilhado pelos pensadores iluministas, mas não possui aí o mesmo sentido que em Rousseau. O modelo natural tanto do homem, da sociedade, como do conhecimento constitui-se numa busca baseada na convicção de que se devam superar as desigualdades transmitidas, a ignorância e os males da situação vigente”.

²⁷ Conforme distingue e explica Chauí (1995, p. 293), “a natureza é o reino da necessidade causal, do determinismo cego. A humanidade ou a cultura é o reino da finalidade livre, das escolhas racionais, dos valores, da distinção entre bem e mal, verdadeiro e falso, justo e injusto, sagrado e profano, belo e feio”.

na progressiva ascensão da burguesia, por um processo de reformas que torne mais ágil, dinâmica e tangível a autodeterminação do seu destino antropocêntrico. A força motora que inerva e fundamenta essa tarefa prioritária consiste no reposicionamento do sujeito que articula uma razão capaz de conhecer, intervir e controlar a natureza. Enquanto esta, – a natureza –, opera de forma mecânica, numa relação de causa e efeito, aquela, – a razão –, permite ao homem liberdade de escolha e um agir preñado de alternativas. Todavia, embora demiurgo de si mesmo, a livre iniciativa humana demanda educação (a formação de suas virtudes, o desenvolvimento de suas capacidades e a potencialização de sua autonomia). Como ressalta Cambi,

a educação é o meio mais próprio e eficaz para dar vida a uma sociedade dotada de comportamentos homogêneos e funcionais para seu próprio desenvolvimento: é a via melhor para renovar no sentido burguês – individual e coletivo ao mesmo tempo – a formação dos indivíduos, subtraindo-a a qualquer casualidade e investindo-a de finalidades também coletivas. A educação recebe cada vez mais em delegação *um* (ou *o*) papel chave da sociedade (CAMBI, 1999, p. 326).

Ainda que no avançado do tempo, o processo de capturar, compreender e encaminhar as exigências emancipatórias dos tempos modernos por meio da educação tenha requerido uma adesão irrestrita dos diversos mestres do pensamento esclarecido, precisamente aqui se destaca a intervenção de Kant (1724-1804). Na convergência de muitos aspectos, quer no campo da racionalidade, quer em sua precisa derivação pedagógica, coube a Kant reformular os traços basilares do sujeito e da subjetividade moderna. Segundo Prestes,

Kant, com sua filosofia transcendental do sujeito, transforma a subjetividade, o grande princípio da modernidade, em autoconsciência. O sujeito se debruça sobre si numa atitude especulativa, fazendo com que a razão justifique a si mesma e suas possibilidades (PRESTES, 1996, p. 37).

Propugnando o uso público da razão, Kant exorcizou todo e qualquer tipo de dogmatismo (da revelação, da autoridade e do Estado), convocando a todos, indistintamente, a romper com o estigma da menoridade autocolpada²⁸. Percorrendo o caminho já feito pelo racionalismo e pelo empirismo, Kant retoma o problema da “razão” e do “conhecimento” em toda a sua amplitude. Em sua revisão, ao distinguir as oposições e ao aproximar as diferenças, o filósofo propôs o arcabouço de sua crítica da razão. Por sua vez,

²⁸ Kant, em *A resposta à pergunta: Que é o Iluminismo?* texto de 1784, afirma: “o iluminismo é a saída do homem da sua menoridade de que ele próprio é o culpado. A menoridade é a incapacidade de se servir do entendimento sem a orientação de outrem. Tal menoridade é por culpa própria se a sua causa não reside na falta de entendimento, mas na falta de decisão e de coragem em se servir de si mesmo sem a orientação de outrem. *Sapere aude!* Tem a coragem de te servires do teu próprio entendimento! Eis a palavra de ordem do Iluminismo” (KANT, 1995, p. 11).

como faz notar Prestes, “em toda a arquitetura conceitual elaborada no criticismo, está presente a visão antropológica. O homem, ser animal e racional, orienta-se para uma construção de mundo que ele (apenas ele) define e configura” (PRESTES, 1996, p. 38).

É a partir da razão crítica e, portanto, do sujeito (transcendental), que o sistema filosófico proposto por Kant²⁹ retira as suas conseqüências para a educação, atribuindo-lhe destacada importância. Sob o influxo do sujeito transcendental, como condição do conhecimento, Kant desenvolve uma teoria do conhecimento em que a educação pode amparar sua fundamentação pedagógica.

Na medida em que a consciência de si se desdobra determinando a possibilidade de um sujeito epistêmico e ao mesmo tempo moral, põem-se as condições indispensáveis para a identidade característica do eu enquanto autoconsciência, mas, também, como reconhecimento do outro (alteridade). Isto constitui na perspectiva kantiana, a base do princípio da igualdade, pois, que, a razão, indistintamente, acessível a todos, estabelece um parâmetro de mútua responsabilidade. Para Prestes,

Esse processo, nas sociedades modernas, requer educação no sentido da formação de um projeto humano, a ser orientado por uma racionalidade que não seja apenas dominadora em relação à natureza, mas que seja orientada pelo interesse da liberdade (PRESTES, 1996, p. 38).

Profundamente imbuído da movimentação moderna de esclarecimento, Kant se beneficia de condições que lhe permitem delinear, mediante os alcances da racionalidade, os elementos basilares que fundamentam e articulam o projeto de sociedade em construção. Nesse sentido, não há como desvincular a busca pelo aperfeiçoamento humano, indicado pela razão, da busca pelo aprimoramento do processo educativo. A constituição de um programa pedagógico é ao mesmo tempo, produto e impulsor da modernidade que se efetiva no *Aufklärung*.

²⁹ Para Oliveira, o trabalho de Kant retoma, situa e amplia a especificidade da filosofia como crítica reflexiva da razão, de modo que “a filosofia se contrapõe diametralmente a toda atitude dogmática da consciência comum e da consciência científica, que se caracteriza por um uso da razão não precedido de uma crítica prévia, que seja capaz de estabelecer do que a racionalidade humana é capaz e que, portanto, tematize os seus limites, ou seja, de uma crítica interessada no *controle e na segurança* do conhecimento. Assim, a *reflexão* se torna o caminho fundamental, a atividade específica da filosofia, que tem, como tarefa, garantir segurança, tornando possível o autocontrole da razão. Racionalidade significa, então, fundamentalmente, autocrítica, processo de autodemonsração, de autocontrole através de um esclarecimento reflexivo de si mesmo”. Em suma, diz o autor, “com a filosofia transcendental de Kant passa para o centro da atividade filosófica a questão da crítica do conhecimento e, conseqüentemente, a idéia de uma fundamentação última como aquilo que precisamente distingue a filosofia de outros tipos de conhecimento” (OLIVEIRA, 1997, p. 27).

É na obra *Sobre a Pedagogia*³⁰, que o professor de Königsberg reúne e sistematiza os elementos fundamentais da obra educativa em sua unidade indissolúvel com os progressos da razão. Considerando as exigências da época e os alcances emancipatórios presentes no incremento da razão, Kant concentra no empreendimento pedagógico o elemento fundamental de constituição do sujeito, da cultura do espírito, enfim, o caráter iniludível de desenvolvimento da humanidade. *Educar é uma arte* que para ser levada a termo, precisa ser aperfeiçoada ao longo de várias gerações. E quanto mais essa prática se aplica no desenvolvimento moral do homem, tanto mais se pode compreender, ressalta o autor, que a educação se mostre como *o maior e o mais árduo problema que pode ser proposto aos homens*³¹.

Para Kant o homem é, das criaturas, o único que precisa ser educado. Na mesma medida a educação é o caminho indispensável de sua humanização. Se de um lado faz-se necessário os cuidados elementares que lhe permitam sobreviver (alimentação, proteção), de outro, não se pode descuidar da disciplina e a instrução com a formação (*Bildung*). A disciplina adquire nesse processo um papel preponderante. Sob sua custódia, em seu caráter negativo, o homem transforma a sua animalidade em humanidade. A disciplina, que deve começar desde cedo, é a mediação que permite o homem conformar-se às leis da humanidade. Por sua vez, a instrução tem o seu caráter construtivo e, portanto positivo e irrecusável, pois implica em desenvolver o que de mais nobre pertence à natureza humana: sua razão e sua liberdade³². O homem necessita de sua razão para alcançar a cultura, sendo esse o sentido próprio da instrução.

³⁰ Esta obra foi compilada e publicada, por Theodor Rink, discípulo de Kant, em 1803 e se refere às aulas ministradas por Kant (1776/77, 1783/83 e 1786/87), na Universidade de Königsberg. O texto encontra-se nas "Obras Completas" de Immanuel Kant, Tomo IX, da edição da Real Academia Prussiana de Ciências, de 1923. Como interpreta Cambi (1999, p. 361), "trata-se na verdade de um texto certamente menor mas que, se relacionado às pesquisas de Kant sobre a moral (desenvolvidas desde a *Crítica da razão prática* até a *Metafísica dos Costumes*, desde *Fundamentos da Metafísica dos costumes* até *Antropologia Pragmática*), permite ler com clareza o perfil do pensamento pedagógico kantiano e fixar com precisão tanto seus vínculos com alguns pedagogos contemporâneos como as contribuições mais estritamente originais, além do decisivo destaque histórico, já que a posição kantiana terá uma influência não-marginal na história das teorias pedagógicas, especialmente através de Pestalozzi e Herbart, que se relacionam expressamente com o Kant pedagogo".

³¹ Segundo Kant, "os conhecimentos dependem da educação e esta por sua vez, depende daqueles. Por isso, a educação não poderia dar um passo à frente a não ser pouco a pouco, e somente pode surgir um conceito da arte de educar na medida em que cada geração transmite suas experiências e seus conhecimentos à geração seguinte, a qual lhes acrescenta algo de seu e os transmite à geração que lhe segue" (KANT, 1999, p. 19).

³² Para Kant (1999, p. 23), "não há nenhum princípio do mal nas disposições naturais do ser humano. A única causa do mal consiste em não submeter a natureza a normas". Desse modo, com sua teoria do conhecimento, tornou-se possível não apenas o sujeito epistêmico do conhecimento, capaz de proposições universais, mas, também, o desenvolvimento de um sujeito moral, teleologicamente orientado pelo esclarecimento da razão e com vontade suficiente para efetivar, pela razão prática, a norma moral.

Com essa perspectiva, não sem levar em conta os desafios presentes³³, o ideal preconizado por Kant corresponde aos anseios modernos de progresso, igualdade e liberdade. Portanto, o projeto educativo assume uma dimensão cosmopolita em cuja meta, a projeção de um futuro melhor, exige orientar as disposições da natureza humana de acordo com a sua destinação finalística, qual seja, o pleno desenvolvimento da idéia de humanidade³⁴. No entanto, alerta Kant, “essa finalidade, pois, não pode ser atingida pelo homem singular, mas unicamente pela espécie humana” (KANT, 1999, p. 19).

Kant dispõe uma razão que, tanto em sua filosofia quanto em sua pedagogia, remete ao sujeito o princípio regulativo que tece a vida da humanidade. Entretanto, o procedimento formal da razão em sua definição prática, o dever ser (imperativo categórico) do agir, nem sempre, condiz com o livre escolher do homem³⁵. Resulta, que para Kant, “um dos maiores problemas da educação é o poder conciliar a submissão ao constrangimento das leis com o exercício da liberdade. Na verdade o constrangimento é necessário!” (KANT, 1999, p. 32). Embora sem conseguir solucionar esse impasse, a autoconsciência de que pode dispor o homem no uso da razão é o aspecto central da contribuição kantiana para a filosofia e para a educação.

³³ O filósofo de Königsberg se mostra cômico dos desafios a serem enfrentados. Em sua visão, “com a educação presente, o homem não atinge plenamente a finalidade de sua existência” (KANT, 1999, p. 17). Frente a diversificação dos modos de vida e a multiplicidade de interesses que regem os homens, prolifera um tipo de dispersão que não favorece uma unidade de princípios e orientações. Somente a uniformidade dessa diversidade, diz Kant, poderia permitir que os princípios, de fato, se tornassem uma outra natureza para os homens. O que se coloca em questão é o desenvolvimento para o bem. Como lembra Kant, “tornar-se melhor, educar-se e, se se é mau, produzir em si a moralidade: eis o dever do homem” (KANT, 1999, p. 19).

³⁴ Kant aposta que as condições que se abrem anunciam um futuro otimista. Diante disso, afirma que “talvez a educação se torne sempre melhor e cada uma das gerações futuras dê um passo a mais em direção ao aperfeiçoamento da humanidade, uma vez que o grande segredo da perfeição da natureza humana se esconde no próprio problema da educação. A partir de agora, isso pode acontecer. De fato, atualmente se começa a julgar com exatidão e a ver de modo claro o que propriamente pertence a uma boa educação. [...] Isso abre a perspectiva para uma futura felicidade da espécie humana” (KANT, 1999, p. 16-17).

³⁵ Segundo Deleuze, referindo-se a Kant, o caráter meta-histórico da razão legisla sobre o interesse prático do agir, ou seja, o incremento da liberdade subjetiva está subordinado à objetividade da razão (DELEUZE, 1963, p. 38). Não obstante, assim ressalta Dalbosco (2005a, p. 294), “na perspectiva kantiana [...] não é a autoconsciência teórica, mas, sim, a consciência moral que constitui o núcleo decisivo da justificação de si mesmo. [...] A passagem da consciência teórica para a consciência prática marca a mudança do ato de conhecimento para o ato de pensamento e na raiz de ambos se encontra a capacidade da ação humana de iniciar um estado. Significativo aqui é o fato de que essa passagem exige, além de um critério lógico-transcendental, um critério ético de humanidade, pois se ampara na obrigação moral que ordena a cada um a tomar os outros como fim, jamais como meio. Tal teoria exige do ser humano a consciência do respeito pela lei moral, a qual deve ter atrás de si um longo processo formativo, cujo papel é o de provocar o desenvolvimento da capacidade racional humana de representar leis, sem a qual o ser humano não poderia agir orientando-se por máximas e, no passo seguinte, adquirir a consciência mais elevada de respeito pela lei moral. Isso mostra que uma ação moralmente orientada para o respeito à lei só pode ser alcançada por meio de uma educação moral. A argumentação kantiana exige, desse modo, uma reciprocidade de relação entre educação e moralidade, a qual é assegurada, em última instância, por uma teoria da obrigação moral”.

Perseguindo o clima de época, isto é, as questões do homem moderno como sujeito – “um ser vivente capaz de resposta, julgamento e ação sobre o mundo” (BERMAN, 1995, p. 27) –, se nos movimentamos na direção de Hegel (1770-1831), contemporâneo e crítico da elaboração kantiana, encontramos uma visão mais acurada da subjetividade e, com efeito, da *Bildung* (formação), que configura a educação moderna.

Destarte, se considerarmos, como faz Habermas (2000), que Hegel embora não sendo o primeiro filósofo que pertence à modernidade, contudo, é o primeiro para o qual a modernidade se torna um problema e ainda, que o problema reside, fundamentalmente, na reapropriação da subjetividade³⁶, temos a mão um atalho indispensável em se tratando de percorrer um caminho, senão intransitável, ao menos, de difícil acesso.

Em reconhecendo os limites do nosso empreendimento, pode-se dizer que a depuração do pensamento filosófico, alicerçada por Hegel, sob a forma dialética, reclama o sentido da história que reverbera contra a condição limitada do sujeito transcendental (kantiano) cindido em sujeito - objeto. Sob esta modulação deriva uma razão individual e monológica que intimida e limita as possibilidades do sujeito na produção de si mesmo (autocriação). A esse embotamento da razão, Hegel contrapõe o sentido moderno de tempo como autoconsciência, do qual retira o conceito de razão histórica³⁷.

Na perspectiva hegeliana, “a razão não é vítima do tempo que lhe roubaria a verdade, a universalidade, a necessidade. A razão não está na história; ela é a história. A razão não está no tempo, ela é o tempo. Ela dá sentido ao tempo” (CHAUÍ, 1995, p. 80). Dessa maneira, o caráter sintético da razão (o universal) não é ponto de partida *a priori*, mas, ponto de chegada, providência que caracteriza o movimento do espírito absoluto que entrelaça, na história, a

³⁶ Segundo Habermas (2000a, p. 25), Hegel, “vê os tempos modernos caracterizados por uma estrutura de auto-relação que ele denomina subjetividade”. O significado da expressão (subjetividade) naquele contexto comporta quatro conotações: “a) *individualismo*: no mundo moderno, a singularidade infinitamente particular pode fazer valer suas pretensões; b) *direito de crítica*: o princípio de mundo moderno exige que aquilo que deve ser reconhecido por todos se mostre a cada um como algo legítimo; c) *autonomia da ação*: é próprio dos tempos modernos que queiramos responder pelo que fazemos; d) por fim, a própria *filosofia idealista*: Hegel considera como obra dos tempos modernos que a filosofia apreenda a idéia que se sabe a si mesma” (HABERMAS, 2000a, p. 25).

³⁷ Habermas postula que Hegel, na construção do seu sistema de pensamento, renova, magistralmente, ainda que de forma derradeira, o pensamento da unidade metafísica. Assim, diz Habermas, “Hegel entende sua filosofia da reconciliação como resposta à necessidade histórica de sobrepujar as rupturas da modernidade a partir de seu próprio espírito. Deste modo, o mesmo idealismo, que antes excluía do campo de interesses da filosofia aquilo que é meramente histórico, por considerá-lo um não ente, procura adaptar-se às condições históricas do novo tempo. Isto explica, *em primeiro lugar*, porque Hegel pensa o uno como sendo um sujeito absoluto o que implica uma ligação das figuras de pensamento metafísicas com o conceito de subjetividade auto-ativa, do qual a modernidade extrai sua consciência de liberdade, bem como o conteúdo normativo de auto-consciência e auto-realização que lhe é próprio; explica também, em segundo lugar, porque ele estabelece a história como elemento de mediação entre o uno e o múltiplo, entre o finito e o infinito” (HABERMAS, 1990b, p. 164).

unidade necessária do objetivo e do subjetivo. Como expressa Hegel, “o que é racional é real e o que é real é racional” (HEGEL, 1997, p. XXXVI).

Hegel, de fato, refaz o percurso de uma história da razão que situa a *razão na história*. O caráter efetivo desse processo é a consciência-de-si que se eleva à universalidade, isto é, o princípio da subjetividade moderna, ou seja, a revigorada metafísica da subjetividade. Segundo Bicca:

Hegel promove uma ruptura de primeira grandeza com a filosofia moderna, atingindo-a no que ela possui de central: a noção de subjetividade. Essa ruptura é o abandono daquela compreensão imediatizante, por assim dizer, do saber de si da subjetividade, presente nas distintas concepções anteriores de sujeito como ‘eu puro’. [...] De acordo com essa redefinição dos termos do problema, consciência de si não é, no fundo, um dado imediato, nem uma intuição intelectual, nem alguma forma tão privilegiada quanto enigmática de auto apreensão, mas é um produto, conseqüência de um processo que pressupõe igualmente exteriorização e interiorização (ou retorno a si), distanciamento (ou estranhamento) e identificação. A subjetividade do espírito é (seu) poder de ser consciente de si no que está ‘fora’ dele, de reconhecer (-se) por meio de e em ‘seu’ outro (BICCA, 1997, p. 177-178).

Essa razão que sabe a si mesma, dialeticamente constitui, em sua forma mais elaborada, o sentido preciso de autonomia do sujeito pretendido pela modernidade³⁸. O que permite ao indivíduo, no reconhecimento do outro, ascender à esfera da universalidade, na perspectiva hegeliana, vincula-se à idéia de formação cultural (*Bildung*³⁹), enquanto trânsito mediador do seu estado inculto até o saber absoluto. Desse ponto de vista, a tarefa educativa consiste na formação do indivíduo universal⁴⁰.

³⁸ Entretanto, como esclarece Vaz, em *A significação da Fenomenologia do Espírito*, “é necessário, com efeito, que o indivíduo que se forma para a existência histórica segundo a Razão – ou que se forma para a ciência – passe pelos estágios que assinalam a emergência da reflexão sobre a vida imediata, ou da reciprocidade do reconhecimento sobre a pulsão do desejo. Somente essa emergência tornará a existência do indivíduo como existência segundo a forma de universalidade do consenso racional ou, propriamente, existência política” (VAZ, 2001, p. 19).

³⁹ Segundo Cambi, “o homem, do qual Hegel traça as formas e as etapas de uma formação integral (*Bildung*), não é mais o indivíduo ético de Kant, dominado pelo imperativo categórico que fala diretamente à consciência, nem o ‘homem da natureza’ rousseaiano que parece contrapor-se à sociedade de maneira abstrata e utópica, mas um homem que só reconhece a si mesmo no vínculo com a realidade histórico-social, entendida no seu mais genuíno significado espiritual, isto é, como cultura e civilização”. [...] “A *Bildung* exige que o homem ‘saia de si’ e mergulhe na objetividade histórica. Assim, alheando de si próprio e entranhando-se na realidade, o sujeito humano supera o seu próprio ser natural, o seu próprio imediatismo vital e participa da experiência da humanidade em geral. A arte, a religião, a filosofia são etapas fundamentais dessa formação que é, sobretudo, uma saída da clausura da consciência e a ascensão para a autoconsciência, que se delinea como conhecimento da profunda unidade-identidade do eu e do mundo histórico social” (CAMBI, 1999, p. 428-429).

⁴⁰ No dizer de Prestes, “a racionalidade do sistema hegeliano, que abarca todas as construções humanas, leva a educação a buscar e a conhecer essa racionalidade para conduzir o homem à liberdade. Como em Hegel o universal está no particular, o finito no infinito, a educação vai ser um dos momentos em que o espírito se realiza em cada indivíduo. A razão, enquanto princípio unificador, torna-se efetiva nas determinações e nas diferentes mediações do processo educativo. Cada particular realiza em si o universal. E, ao mesmo tempo que tudo é universal, é na singularidade de cada um que se realiza a racionalidade do ser” (PRESTES, 1996, p. 24).

Segundo a análise de Habermas, no princípio da subjetividade, – prefaciado que foi, em acontecimentos históricos datados (a Reforma, o Iluminismo e a Revolução Francesa) –, Hegel busca referendar as mais diversas manifestações da cultura moderna (HABERMAS, 2000a, p. 26), da qual, sem dúvida, a educação é a filha predileta. Não sem motivos, a formação cultural é o núcleo fundamental da *Fenomenologia do Espírito*, processo pelo qual, no horizonte da totalidade⁴¹, o indivíduo particular dá sentido à sua existência imediata⁴².

Como explica Mühl,

a cultura somente torna-se universal, isto é, toma consciência de si mesma e se objetiva pela apropriação de uma subjetividade crítica. Para Hegel, a evolução da humanidade dá-se nesse enfrentamento entre a subjetividade e a universalidade: somente abandonando a sua subjetividade e se dedicando às obras do espírito objetivo para se enriquecer é que o indivíduo poderá retornar a uma subjetividade mais plenificada. [...] Nessa apropriação crítica da cultura é que Hegel vê o potencial emancipativo da humanidade, destacando o papel da educação. A educação é, ao mesmo tempo, um meio de instrução que fornece os recursos para o acesso à cultura – especialmente a língua – e um fim, enquanto realiza a formação dos indivíduos pela apropriação e reconstrução da cultura (MÜHL, 2003, p. 230).

Em muitos aspectos, ao restaurar a noção de *Paidéia* como *Bildung*, Hegel encarece a primazia da identidade do sujeito que se renova mediante relações que se transformam segundo o movimento da sociedade e da história. O efeito geral é colocar no centro do percurso educativo, a subjetividade do sujeito como ponto culminante do processo histórico do conhecimento, um trabalho árduo que não se esgota no em si da consciência, mas, na interação entre identidade e alteridade presumida na ação do espírito absoluto. Dessa maneira, como evidência a consideração de Estrada,

só é possível chegar ao Absoluto partindo-se do próprio Absoluto e não como uma instância autônoma e extrínseca a ele. Não tem em conta a constituição da subjetividade desde outra instância que não seja ela mesma, com que permanece preso em um sistema que repousa todo ele sobre a consciência (incluída a representação do Absoluto) (ESTRADA, 2003, p. 132).

⁴¹ Em buscando decifrar esse aspecto de totalidade, Hegel afirma que, “o verdadeiro é o todo. Mas o todo é somente a essência que se implementa através de seu desenvolvimento. [...] deve-se dizer que é essencialmente *resultado*; que só no fim é o que é na verdade. Sua natureza consiste justo nisso: em ser algo efetivo, em ser sujeito ou vir-a-ser-de-si-mesmo” (HEGEL, 2001, v. 1, p. 31).

⁴² Como esclarece Vaz, “Hegel transfere para o coração do sujeito – para o saber – a condição de *fenômeno* que Kant cingira à esfera do objeto. Essa é a originalidade da *Fenomenologia* e é nessa perspectiva que ela pode ser apresentada como processo de “formação” (cultura ou *Bildung*) do sujeito para a ciência” (VAZ, 2001, p. 11).

A consumação da razão, no sistema totalizante de Hegel, pela posição do *espírito absoluto*, já no curso da primeira metade do século XIX, ensejou uma disputa ferrenha entre os seus discípulos, a “esquerda” e a “direita” hegeliana. Marx, em direcionando o debate com esquerda hegeliana⁴³, considera que Hegel “caiu na ilusão de conceber o real como resultado do pensamento, que se concentra em si mesmo, se aprofunda em si mesmo e se movimenta por si mesmo” (MARX, 1977, p. 219). Crítico desse caráter excessivamente abstrato da razão, em sua inversão materialista, Marx radicaliza as determinações materiais da racionalidade⁴⁴ em favor da práxis social do sujeito⁴⁵. Assim, se o ponto de partida é a vida real de seres humanos reais, não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência, pois a produção das idéias, das representações, se engendra na produção material da existência (MARX; ENGELS, 1996).

Diante de uma vida social dilacerada pelas distorções socialmente impostas pela luta de classes, Marx reconhece a ambigüidade da razão, conferindo-lhe um novo uso próprio, o de falsa consciência. Sua concepção de ideologia desvela o jogo de interesses que deforma a consciência e submete o homem ao estado de alienação. Por sua vez, Marx aposta na reversão dessa situação. O processo de superação da alienação exige, outra vez, uma consciência crítica capaz de autocrítica, vanguarda que consiste na práxis do sujeito que, prefigurado na classe revolucionária, resguarda o sentido da igualdade de todos os homens, em cujo fim, está a sociedade comunista. “A educação deve ter uma função conscientizadora e contribuir para a

⁴³ De modo breve, Konder esclarece que, “essa ‘esquerda hegeliana’, não se definia em função das posições políticas que ia assumindo e sim em função diante da questão religiosa: enquanto a ‘direita hegeliana’ defendia a importância da religião no sistema de Hegel, a ‘esquerda’ queria aplicar o método do velho mestre para situar os fenômenos religiosos no processo da história, desmistificando-os” (KONDER, 1995, p. 44).

⁴⁴ Marx defende que a gênese do real é um processo que independe do pensamento e, portanto, resulta do engendramento de relações históricas, processuais e contraditórias, de modo a compor um todo dialético. Dessa maneira, “o objeto real conserva a sua independência fora do espírito”, sendo que “o movimento das categorias surge como ato de produção real” no pensamento, a partir das categorias postas no e pelo real (MARX, 1977, p. 218-219). As categorias são, por assim dizer, formas de ser determinação da existência. O pensamento é unicamente a maneira pela qual se captura a dinâmica do ser social, de modo a reproduzi-la como realidade conceitual, *o concreto pensado*. Portanto, afirma Marx, “o concreto é concreto por ser a síntese das múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade” (MARX, 1977, p. 219).

⁴⁵ Marx e Engels, em *A ideologia Alemã*, afirmam que “o pressuposto de toda a existência humana e, portanto de toda a história, é que os homens devem estar em condições de viver para ‘fazer história’”. Mas viver, em sentido primário, isto é, em nível ainda corporal-biológico, exige, antes de tudo, “comer, beber, ter habitação e algumas coisas mais”. Nesse sentido, “o primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam a satisfação destas necessidades, a produção da própria vida material, e de fato, este é um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, como a milhares de anos, deve ser cumprido todos os dias e todas as horas, simplesmente para manter os homens vivos” (MARX e ENGELS, 1996, p. 39). Trata-se de uma atividade vital (trabalho) que se transforma em consciência, mediação que permite ao ser humano afirmar-se como ser objetivo. Esta objetividade do ser é comum tanto ao ser humano, quanto ao ser natural. Entretanto, para os nossos autores, o homem, como natural-humano, como ser ativo rompe com a passividade na busca de suprir suas necessidades e, assim, se torna consciente de uma infinidade de outras necessidades que se eleva, progressivamente, ao grau infinito e, da mesma forma se complexificam tantas quantas forem as relações que se engendram (Cf. MENDES, 1998).

organização da classe social proletária tendo em vista o projeto revolucionário” (MÜHL, 2003, p. 232).

Antagonizando burguesia e proletariado, a proposta marxista rompe com uma ancestralidade pedagógica idealista e neutra, postulando as suas implicações ideológicas no conflito da luta de classes. Nesse sentido, a própria educação escolarizada focaliza o paradoxo das relações sociais que se produz e se reproduz na sociedade capitalista. A escola como uma instituição reflexa desse modo de organização da atividade produtiva não está isenta de contradições, o que exige, para uma mudança social, a transformação do complexo educativo. À vista disso,

Mesmo na crítica que Marx desenvolve à educação burguesa, já se manifesta a esperança de que é possível, pela implantação de uma educação crítica, superar as contradições existentes, muito embora ele reconheça que, somente quando a sociedade comunista estiver definitivamente implantada, a educação poderá, realmente, contribuir para a realização de um sentido humano de ser e viver (MÜHL, 2003, p. 233).

Como se pode notar, não obstante a peculiaridade de cada formulação teórico-filosófica, em sua pretensão pedagógica, predomina o sujeito dotado de razão capaz de realizar o ideal de emancipação, autonomia e liberdade que perpassa o horizonte de mundo inaugurado com a chegada dos tempos modernos. A educação, sob o influxo da escola e da pedagogia moderna, é a instância que, combinada aos conteúdos normativos da modernidade – “auto-consciência, auto-determinação e auto-realização” (HABERMAS, 1990b, p. 21) –, traduz, ampara e materializa o impulso fundamental da formação cultural (*Bildung*) do esclarecimento (*Aufklärung*): o sujeito como artífice do pensar e do agir.

As diversas concepções – o *Cogito* (Descartes), o *Sujeito Transcendental* (Kant), o *Espírito Absoluto* (Hegel), o *Sujeito da Práxis* (Marx) –, crivadas no artifício especulativo da filosofia e, no estatuto pragmático da ciência, permitiram que a noção de *sujeito* fosse visualizada, no discurso pedagógico, em sua forma prático-operativa: *aquele que exerce ação, controle e domínio sobre a natureza humana*, fecundando as mais diversas práticas educativas. Os distintos momentos dos tempos modernos, em buscando decifrar os códigos da subjetividade, convergem em disciplinar o discurso pedagógico às diversas modulações da fundamentação racional moderna. Todavia, em ambos os casos, razão – educação, são faces distintas de a mesma estrutura modelar que rejunta a modernidade: a metafísica da subjetividade.

Com essa expressão, *metafísica da subjetividade*, se quer designar a complexidade de um processo que coincide, como se procurou destacar, com a *posição do sujeito*. Como se pode notar, a metafísica da subjetividade, ao identificar no *sujeito* a base de justificação da certeza e da verdade tornou-se uma formulação pretensiosa que aspira, inexoravelmente, a universalidade como unidade integradora de sentido. Prevalece uma teleologia para a qual concorre toda ação, seja ela do indivíduo ou da sociedade, que traciona e mobiliza o movimento da razão, da história, do sujeito, da educação em vista de um futuro premeditado no alcance da autoconsciência.

Naquilo que segue, vamos percorrer a crítica da subjetividade e do sujeito antevendo alguns elementos que, no momento ulterior, nos permitam adentrar no desenvolvimento do contexto pós-metafísico em suas implicações para o sujeito da educação.

1.2 A Crítica do Sujeito e a Crise da Educação

O processo de autoconsciência atingido pela razão emancipada e pelo indivíduo autônomo no século XVIII, marcadamente libertário, não tardou em registrar uma certa suspeição de suas possibilidades frente a crescente denúncia de suas ambigüidades. Concomitante à constituição do *sujeito* que adquiriu vida própria, dinâmica e versátil, engendra-se a sua contra-face. O que já fora anunciado de forma reativa pelo movimento romântico⁴⁶, com feições diferenciadas, no século XIX, constitui-se em uma ruidosa crítica da metafísica da subjetividade, sinalizando um certo desencantamento com a modernidade frente aos impasses de uma razão que se fizera onipotente.

⁴⁶ Ainda que não adentremos nos meandros dessa questão, cabe lembrar, ao menos, os sobressaltos de uma razão onipotente que, entre outros, no desenvolvimento do romantismo, foram referidos por Schiller (1759-1805). Considerado por Habermas o primeiro a elaborar uma crítica à modernidade em se tratando de ressaltar o caráter revolucionário da *arte* (cf. HABERMAS, 2000a, p. 65-72), em *Cartas sobre a educação estética da humanidade*, Schiller, assim indaga: “Nosso tempo é ilustrado; vale dizer que foram encontrados e tornados públicos os conhecimentos que seriam suficientes, ao menos, para a correção de nossos princípios práticos; o espírito de livre investigação destruiu os conceitos fantasiosos que por muito tempo vedaram o acesso à verdade e minou o solo sobre o qual erguiam seu trono a mentira e o fanatismo; a razão purificou-se das ilusões dos sentidos e dos sofismas enganosos, e a própria filosofia, que a princípio nos rebelara contra a natureza, chama-nos de volta para seu seio com voz forte e urgente – onde a causa de, ainda assim, continuarmos bárbaros?” (SCHILLER, 1992, p. 61). Na busca de dar razão para a sensibilidade e sensibilidade para a razão como caminho de restauração do homem moderno cindido, a *bela alma*, luminosa e vivaz, querida por Schiller parecia não só ocultar-se, mas também, cada vez mais distante. Como implantar o ideal da humanidade pela educação? Para o filósofo-dramaturgo, na expressão mais genuína do movimento romântico, somente dando vazão para a sensibilidade estética: “é pela beleza que se vai à liberdade” (SCHILLER, 1992, p. 39).

Dentre as iniciativas teórico-críticas que acompanharam e denunciaram os paradoxos da racionalidade moderna, centrada no *sujeito*, poucas se equiparam, muitas confluem e outras tantas procuram dar continuidade à desconstrução anunciada por Nietzsche. Tal como interpreta Habermas,

com a entrada de Nietzsche no discurso da modernidade, a argumentação altera-se radicalmente. [...] Nietzsche tinha apenas a escolha de submeter mais uma vez a razão centrada no sujeito ou abandonar por completo o programa. Nietzsche decide-se pela segunda alternativa. Renuncia a uma nova revisão do conceito de razão e *despede* a dialética do esclarecimento (HABERMAS, 2000a, p. 124).

Sua declaração da “morte de Deus” e do “advento do niilismo” significou, – bem menos que um conluio ateu e muito mais como evento característico do “fim da metafísica” –, a aproximação interessada e denunciante da crise que perpassava as formas organizativas da vida humana subsumidas no absolutismo da razão do sujeito.

Nietzsche pode dizer-nos do seu tempo tanto quanto este nos diz do próprio Nietzsche. No âmago de uma modernidade transformada em reduto da ciência – “positivismo, empirismo, economicismo, ligados com excessivo pensamento utilitarista” (SAFRANSKI, 2001, p. 98) –, temos aí a emergência de um intelectual não conformista, marginal, suspeito exatamente, por levantar *suspeitas* quanto ao vertiginoso desenvolvimento do saber, da cultura, do sujeito soberano.

A denúncia veemente de que o ritmo acelerado do progresso encena, no palco da vida, o drama da *vontade de poder* desnuda e transforma em migalhas o ideal cultural do auto-desenvolvimento. Enquanto para alguns há motivos de euforia e otimismo por causa das conquistas de uma sociedade que se pensa como tendo superado o obscurantismo, mediante a razão, Nietzsche, é o *daimon* profético que ousa falar que o mundo está à beira do colapso pelo excesso de razão. Como sublinha Prestes, o pensamento de Nietzsche

produz uma ruptura na racionalidade, fazendo emergir a relatividade e a contingência. A ruptura atinge todas as categorias tematizadas pelos pensadores, cujo pensamento se enraíza no princípio da subjetividade da modernidade filosófica. Ou seja, a capacidade de pensar, conhecer, organizar categorias é um ponto de vista entre outros possíveis. Isso se deve à decadência de categorias como verdade, unidade, finalidade (PRESTES, 1996, p. 27).

Em sua forma própria de *perspectivismo*, o pensador alemão não segue uma lógica preocupada em construir uma verdade universal, mas ao contrário, seus aforismos são

marcados pela força da transgressão, um tipo de energia vital altamente explosiva⁴⁷. A sensibilidade crítica de Nietzsche, – frontalmente dirigida ao que se produziu no platonismo (essencialismo das idéias), no cristianismo (finalismo do reino dos céus), no kantismo (teleologia dos fins) e no idealismo hegeliano (realização total da razão) –, transformou-se em um diagnóstico indispensável da humanidade que, segundo ele, ludibriada pelo *auto-engano* do intelecto, acreditou ser possível uma identidade absoluta entre o “eu” e a “verdade”⁴⁸.

Para Nietzsche, não há como possuir a verdade⁴⁹, tampouco, qualquer força vinculante que possa garantir a univocidade do “eu”. Diante disso, a *vontade de verdade* deve ser submetida à crítica, o *valor da verdade* precisa ser *posto em questão*, tarefa da qual o filósofo se ocupa considerando-se o operário da primeira hora (NIETZSCHE, 1996c, p. 365).

No âmbito problemático em que se encontra, a questão fundamental que Nietzsche ataca, é a metafísica. A busca insana de razão e, ademais disso, a insaciável vontade de verdade, – a verdade do homem, do mundo e de todas as coisas –, decorre dessa *lei universal originária*. No entanto, diz ele, como *tudo veio a ser* no mundo, “*não há fatos eternos: assim como não há verdades absolutas*” (NIETZSCHE, 1996b, p. 71). Portanto, a metafísica, em sua traumatizante trajetória, pode ser designada “como a ciência que trata dos erros fundamentais do homem, mas, no entanto, como se fossem verdades fundamentais” (NIETZSCHE, 1996b, p. 75). Erro do qual não basta o intento de querer libertar-se, mas, antes, em compreendendo a sua lógica, é preciso desarmar essa armadilha na qual o homem e, por conseguinte, a vida se fez prender e depender.

A crítica protagonizada por Nietzsche à metafísica e, por assim dizer, à razão e à idéia de sujeito, em uma espécie de onipresença *anti-metafísica* desferiu um golpe certo na

⁴⁷ O caráter antitético do pensamento de Nietzsche em sua força corrosiva, já é pressentido no título de suas obras: *O nascimento da Tragédia no Espírito da Música* (1871), *Sobre Verdade e Mentira no sentido extra-moral* (1873), *Humano, demasiado humano* (1878), *Para além do Bem e do Mal* (1885), *Crepúsculo dos ídolos – ou como filosofar com o martelo* (1888), entre outros.

⁴⁸ Prestes afirma que “Nietzsche é antifinalista e por isso dissolve qualquer realismo, desacredita na tentativa de qualquer representação, a não ser na esfera da própria atividade representativa. A razão da modernidade é, ao caracterizar e conceptualizar, uma razão objetivante. Nietzsche quer sublinhar a impossibilidade de uma perspectiva (a verdade) sobre todas as outras perspectivas, ou seja, a impossibilidade de um sujeito poder conhecer sem que as categorias desse pensar estejam condicionadas pela experiência” (PRESTES, 1996, p. 27).

⁴⁹ No dizer do filósofo, “somente por esquecimento pode o homem alguma vez chegar a supor que possui uma ‘verdade’” (NIETZSCHE, 1996a, p. 55), pois, a verdade, é “um batalhão de metáforas, metonímias, antropomorfismos, enfim uma soma de relações humanas que foram enfatizadas poética e retoricamente, transpostas, enfeitadas, e que, após longo uso, parecem a um povo sólidas, canônicas e obrigatórias: as verdades são ilusões, das quais se esqueceu que o são, metáforas que se tornaram gastas e sem força sensível, moedas que perderam sua efígie e agora só entram em consideração como metal, não mais como moedas” (NIETZSCHE, 1996a, p. 57).

dialética do esclarecimento⁵⁰, problema acerca do qual o debate, ainda hoje, não se pode dar por concluído. Não obstante, a partir de Nietzsche, os conceitos de totalidade, universalidade e verdade – que, ilustrados na perspectiva da metafísica da subjetividade moderna, interpretaram os anseios da cultura ocidental no horizonte utópico do progresso da humanidade –, em perdendo a sua aura protetora, perderam também a sua eficácia redentora. Tendo como pano de fundo o quadro social e cultural, no limite das razões metafísicas, a possibilidade de um mundo ideal, reconciliado e harmônico não é mais possível e isso conduz à perda das ilusões quanto à soberania do sujeito (HERMANN, 1999, p. 52).

Com a derrocada da metafísica, sujeito e subjetividade, são abandonados em suas arbitrariedades explicativas visto que, seu acento monolítico (a razão do sujeito ordenadora do mundo), mostra-se permeado de tensões contraditórias em se tratando de uma autêntica liberdade humana. Como ilustra Estrada, com Nietzsche,

a crítica estende-se à própria razão e suas racionalizações: vivemos enganando-nos, escondendo nossos instintos que aparecem racionalizados, e afirmando nossas crenças como uma forma de auto-afirmação e de autodomínio. Esquecemos inconscientemente as projeções que criam nossos valores e a ontologia. Os predicados do ser são nossas projeções, os princípios regulativos tornam-se constitutivos da realidade e a lógica encerra o mundo em um sistema de identidade, de ordem, de não-contradição que elimina as diferenças, as perspectivas irreconciliáveis e a irracionalidade da realidade (ESTRADA, 2003, p. 177).

Trata-se de uma impugnação que dilui o conteúdo normativo da modernidade e, no seu efeito colateral, inviabiliza os ideais pedagógicos modernos que, de um modo e de outro, assentaram nas categorias de sujeito, autoconsciência, autonomia e libertação social, as bases legitimadoras de sua ação educativa. A crítica do sujeito e de sua razão, ao explicitar os paradoxos da racionalidade moderna, faz perceber que a pretendida formação humana (*Bildung*), também se tornou um controverso subproduto da metafísica. Para Nietzsche, considera Cambi,

a nova *paideia* deve ser crítica e trágica ao mesmo tempo, deve recusar o passado (como tal) e reconstruir um homem que afirme suas tensões vitais no centro do próprio projeto existencial e, portanto, da própria formação, bem como da sociedade nova (dos fortes, dos eleitos, dos ultra-homens) que se dispõe a edificar. [...] A pedagogia de Nietzsche trabalha [...], operando uma radical destruição das tradições pedagógicas e educativas, propondo a elas alternativas que visam a um modelo de homem, de cultura, de

⁵⁰ Como lembra Habermas, “com Nietzsche, a crítica da modernidade renuncia, pela primeira vez, a reter o seu conteúdo emancipador. A razão centrada no sujeito é confrontada com o absolutamente outro da razão. E, enquanto instância contrária à razão, Nietzsche invoca as experiências de autodesvelamento, transferidas ao arcaico, de uma subjetividade descentrada e liberta de toda a cognição e da atividade com respeito a fins, de todos os imperativos da utilidade e da moral” (HABERMAS, 2000a, p. 137).

civilização totalmente novos, organizados em torno de valores que a tradição metafísica e moralista do Ocidente, desde as suas origens, ocultou e afastou (CAMBI, 1999, p. 504).

Avesso a sistemas de pensamento abstratos e hermeticamente trancafiados em conceitos, Nietzsche dedicou-se, devotadamente, a discutir os problemas da vida buscando liberar os impulsos dionisíacos da existência humana. Seu modo próprio de fazer filosófico, assistemático, e sempre, criativamente demolidor, exerceu, direta e indiretamente, grande influência na configuração das correntes de pensamento e movimentos culturais que se seguiram⁵¹. Embora trilhando caminhos distintos, variados são os autores e as tendências teóricas tributárias das questões enunciadas por Nietzsche: o fim da metafísica, a derrocada dos fundamentos e a crítica do sujeito.

O caráter antinômico, dessas questões, tornou-se amplamente presente no pensamento de autores como Adorno, Horkheimer, Heidegger e Foucault, para ficar em apenas alguns dos que radicalizaram essa discussão. Em suas análises, como veremos, apresentam-se diferentes expressões da avaliação crítica do sujeito na sociedade contemporânea. Nesse sentido, tomamos brevemente suas explicitações para indicar, na derrocada da metafísica, a emergência da crítica do sujeito e da crise da educação.

Em considerando essa problemática, no que concerne à tradição frankfurtiana⁵², sobretudo, no que diz respeito a Horkheimer (1885-1973) e Adorno (1903-1969), o aspecto basilar a ser destacado, é a crítica da razão que opera com a lógica da identidade (*razão instrumental*). No contexto do século XX, já no processo que efetiva, propriamente dito, o

⁵¹ Incompreendido no percurso de sua existência, o reconhecimento póstumo o elevou entre os luminares do movimento crítico da modernidade, sobretudo, aquelas tendências que passaram a compor, nos anos de 1980, o compasso polifônico dos pós-ismos, sendo considerado um dos principais progenitores do pós-modernismo. Habermas, de forma explícita, considera que Nietzsche é o ponto de inflexão da entrada na pós-modernidade, sendo que, em continuidade à crítica *nietzschiana* da modernidade, abrem-se duas vias: “o cientista cético, que deseja desvelar a perversão da vontade de poder, a revolta das forças reativas e a origem da razão centrada no sujeito com métodos antropológicos, psicológicos e históricos, encontra sucessores em Bataille, Lacan e Foucault; o crítico iniciado da metafísica, que reivindica um saber especial e persegue a origem da filosofia do sujeito até os começos pré-socráticos, tem seus sucessores em Heidegger e Derrida” (HABERMAS, 2000a, p. 141).

⁵² Constituída inicialmente como um grupo interdisciplinar de intelectuais, a primeira geração do Instituto de Pesquisa Social, fundado em 1923, por Karl Grüberg, também conhecido como Escola de Frankfurt, orientou-se, nesta fase, sobretudo, por conta das inquietações e produções teóricas de Horkheimer (diretor do Instituto a partir de 1931, em substituição Friedrich Pollock) e Adorno, que só se vinculou efetivamente ao Instituto mais tarde, em 1938. Impregnados do espírito crítico de sua época, sobremaneira, pela intervenção intempestiva de Nietzsche, esses pensadores da primeira geração da Escola de Frankfurt traziam consigo o compromisso de retomar uma certa herança do pensamento marxista. Essa perspectiva de trabalho, por sua vez, a urgência em compreender as mutações do capitalismo naquele momento, como também, os efeitos da diáspora imposta aos membros do Instituto na Alemanha, pelo nazismo (1933), acabou desencadeando um novo perfil na investigação da sociedade contemporânea, – a *teoria crítica da sociedade*. A inserção, cada vez maior, no processo de modernização econômica, possibilitou um diagnóstico social que se tornou célebre nas expressões de “indústria cultural” e “semicultura” (REALE; ANTISERI, 1991, v. III, p. 837ss; MATOS, 1993; ASMANN, 1984).

movimento de crítica da razão⁵³, a contribuição significativa e conjunta, de Adorno e Horkheimer, fez-se conhecer com a *Dialética do esclarecimento*, obra publicada pela primeira vez na Europa, em 1947, pela editora *Querido*, de Amsterdã⁵⁴.

A tese fundamental contida na *Dialética do Esclarecimento* é a de que a razão, na medida em que se opõe e busca superar o mito, – em seus modos explicativos do mundo –, sob a forma de uma razão que se faz tudo a todos, converte-se no próprio mito. Isto é, a estrutura do mito subleva os interesses da razão, subsumindo-a em uma equação de permanente controle e domínio das mais diversas instâncias da vida humana⁵⁵. Dessa maneira, sintetizam os autores, “o mito já é esclarecimento e o esclarecimento acaba por reverter à mitologia” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 15).

O enigma a ser decifrado, em caminho retroativo, não se prende no produto do esclarecimento moderno, nos seus diversos matizes (empirismo, racionalismo, etc), mas antes, considera que este é o processo nivelador de uma trajetória incessante na qual “a própria mitologia desfêcha o processo sem fim do esclarecimento” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 26). Entretanto, a ciência moderna é, no parecer dos autores, a mitificação da razão em sua forma cabal, pois, “no trajeto para a ciência, os homens renunciaram ao sentido e substituíram o conceito pela fórmula, a causa pela regra e pela probabilidade” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 21).

⁵³ Muito embora o diagnóstico sombrio da sociedade sob os efeitos da razão instrumental, e a frequência *bordeline* entre a *filosofia do sujeito* e a *crítica total da razão*, a tradição frankfurtiana da primeira geração não se desvinculou do paradigma da racionalidade moderna. Assim sua crítica circunscreve-se em denunciar a intensidade com que a constituição do sujeito moderno, – devedor de um caráter regressivo, presente desde o seu início, na razão ocidental –, fez-se em base à repressão e a subjugação do “eu”. No dizer de Adorno, o *sujeito*, face ao desenvolvimento da razão objetivadora, mostra-se de tal maneira fragmentado e destituído da emancipação que lhe fora prometido que, “em muitas pessoas já é um descaramento dizerem ‘eu’” (ADORNO, 1993, p. 43).

⁵⁴ No bojo desse trabalho comum, produzido por duas mentes brilhantes, no período do exílio – concluído em 1944 –, percebe-se nitidamente, o ponto de chegada do labor intelectual já empreendido, como também, o potencial investigativo que, desde aí, se delineia em trabalhos posteriores. Horkheimer, por exemplo, em 1937, já havia escrito *Teoria Tradicional e Teoria Crítica* e, em 1946, *Eclipse da Razão*. Adorno, por sua vez, obteve sua livre-docência em 1931, com a tese *Kierkegaard, a construção da estética*, publicada em 1933, tendo escrito, posteriormente, dentre outros, *Mínima Moralia* (1951), *Teoria da Semicultura* (1959) e, *Dialética Negativa* (1966). De modo geral, prevalece nestas obras o caráter hegemônico e destruidor da razão que se torna instrumental, denuncia que se explicita radicalmente no desenvolvimento da *Dialética do Esclarecimento*.

⁵⁵ Para dar consistência a esse argumento, entre outros, os autores se dedicam a rebuscar o *conceito de esclarecimento*, sendo que, já de início, Adorno e Horkheimer consideram que “no sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores. Mas a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal. [...] O esclarecimento é totalitário. [...] O esclarecimento só reconhece como ser e acontecer o que deixa captar pela unidade. Seu ideal é o sistema do qual se pode deduzir toda e cada coisa” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 20 e 22).

Esse exímio recurso, chamado ciência, em cujo manejo predomina o cálculo e a previsão, em sua regularidade abstrata, permite não só o domínio da natureza externa, mas, na mesma medida, subjuga e reprime a natureza interna do ser humano. Saber e poder, tal como o percebeu Bacon, coincidem em uma mesma estratégia de ação: submeter a natureza ao controle da técnica. Assim, em meio a esse processo:

O mito converte-se em esclarecimento, e a natureza, em mera objetividade. O preço que os homens pagam pelo aumento de seu poder é a alienação daquilo sobre o que exercem poder. O esclarecimento comporta-se com as coisas como o ditador se comporta com os homens. Este conhece-os na medida em que pode manipulá-los. O homem de ciência conhece as coisas na medida em que pode fazê-las. [...] Nessa metamorfose, a essência das coisas revela-se como sempre a mesma, como substrato da dominação. [...] A natureza desqualificada torna-se matéria caótica para uma simples classificação e, o eu todo poderoso torna-se o mero ter, a identidade abstrata (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 24).

A razão autonomizada, – mediante o mito da ciência positiva –, encarcera a subjetividade, na maximização absoluta da objetividade. Ao reverso da emancipação prometida, a razão é signo de opressão, dominação e barbárie. O sujeito é reduzido “a um ponto nodal das reações e funções convencionais que se esperam dele como algo objetivo” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 40).

Resignado ao domínio da totalidade, o sujeito se torna vítima da grande fatalidade, o triunfo da racionalidade objetiva. Sem nenhum espaço interstício, sujeito – objeto coadunam em uma consciência objetificada. O sujeito coisificado (racionalizado), expurgado qualquer vestígio de natureza, restringe-se a operar segundo os ditames da razão. O mundo racionalizado reproduz unicamente dominação⁵⁶. Tal é o resultado do esclarecimento, segundo Adorno e Horkheimer, no predomínio da razão instrumental.

É a partir dessa análise que a indústria cultural⁵⁷, na *Dialética do esclarecimento*, desdobra-se como conseqüência dos descaminhos da razão que se fez instrumentalizar pela

⁵⁶ Esse efeito corrosivo do esclarecimento, na visão de Adorno e Horkheimer, declina em um diagnóstico dramático e não menos apocalíptico, prefigurando um tempo aterrador: “o pânico meridiano com que os homens de repente se deram conta da natureza como totalidade encontrou sua correspondência no pânico que hoje está pronto a irromper a qualquer instante: os homens aguardam que este mundo sem saída seja incendiado por uma totalidade que eles próprios constituem e sobre a qual nada podem” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 40).

⁵⁷ Segundo Mühl (2003, p. 143), “o conceito de *indústria cultural*, permite-nos analisar, empiricamente, as conseqüências oriundas do processo de racionalização da cultura e do próprio obscurecimento do esclarecimento. O termo *indústria cultural* é criado para dar conta, analiticamente, do típico fenômeno das sociedades de massa contemporâneas, nas quais a cultura é transformada em mercadoria, isto é, cria-se, nesse contexto, uma indústria que, com base numa racionalidade técnico-instrumental, planeja, fabrica e distribui bens de consumo culturais. Como processo simultâneo, a racionalização industrial da cultura conduz a sociedade contemporânea, segundo os autores, a um mundo totalmente administrado”.

técnica, impondo-se como substrato cultural que perpetua o anonimato, o controle social, não sem transformar esta mesma situação, em produto de consumo. Nesse sentido, a homogeneização uniformizadora da cultura de massas se expande em todas as direções, inclusive, submergindo a consciência do indivíduo. Domesticado por um tipo de produção social tecnicamente administrada, como consumidor cultural, atrofiado em seu senso de crítica, o sujeito aniquilado submete-se a uma objetividade falseada (ideológica) que reproduz a estrutura dominante. A padronização coletiva das consciências, em caminho contrário da emancipação e autonomia do sujeito, condiciona e restringe a liberdade humana ao domínio da ordem industrial estandardizada em uma extensão que coíbe qualquer intento de subversão.

Na assertiva dos próprios autores,

a violência da sociedade industrial instalou-se nos homens de uma vez por todas. [...] Cada qual é um modelo da gigantesca maquinaria econômica que, desde o início, não dá folga a ninguém, tanto no trabalho quanto no descanso, que tanto se assemelha ao trabalho. [...] Inevitavelmente, cada manifestação da indústria cultural reproduz as pessoas tais como a modelou a indústria em seu todo (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 119).

Na medida em que se efetiva a sociedade de consumo, organizada em base à lógica econômica do capital, em sua estreita conexão com as possibilidades do recurso técnico-científico (a indústria), o processo de industrialização da vida se consubstancia mediante a mercantilização das expressões culturais pelos meios de comunicação social (*media*). A massificação cultural contrabandeando para si as diversas manifestações da vida social (cultura), lhe imprime o caráter de atividade econômica, subtraindo qualquer mediação de um estilo próprio, espontâneo e criativo⁵⁸. Destarte, como postulam os dois teóricos frankfurtianos:

A indústria cultural pode se ufanar de ter levado a cabo com energia e de ter erigido em princípio a transferência muitas vezes desajeitada da arte para a esfera do consumo, de ter despido a diversão de suas ingenuidades inoportunas e de ter aperfeiçoado o feitio das mercadorias. [...] O que é significativo não é a incultura, a

⁵⁸ Segundo os autores, “a barbárie estética consoma hoje a ameaça que sempre pairou sobre as criações do espírito desde que foram reunidas e neutralizadas a título de cultura. Falar em cultura foi sempre contrário à cultura. O denominador comum ‘cultura’ já contém virtualmente o levantamento estatístico, a catalogação, a classificação que introduz a cultura no domínio da administração. Só a subsunção industrializada e conseqüente é inteiramente adequada a esse conceito de cultura. Ao subordinar da mesma maneira todos os setores da produção espiritual a este fim único: ocupar os sentidos dos homens da saída da fábrica, à noitinha, até a chegada do ponto, na manhã seguinte, com o selo da tarefa de que devem ocupar o dia, essa subsunção realiza ironicamente o conceito da cultura unitária que os filósofos da personalidade opunham à massificação” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 123).

burrice e a impolidez nua e crua. O refugio de outrora foi eliminado pela indústria cultural graças à sua perfeição, graças à proibição e à domesticação do diletantismo [...]. Mas o que é novo é que os elementos irreconciliáveis da cultura, da arte e da distração se reduzem mediante sua subordinação ao fim de uma única fórmula falsa: a totalidade da indústria cultural (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 126-127).

A cultura transformada em mercadoria, na indústria cultural, implica na assimilação radical dos elementos humanos que a compõe, ocultando sempre mais o sujeito, sua ação livre e consciente. Com signos invertidos, “a indústria cultural realizou maldosamente o homem como ser genérico” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 137), um tipo de entorpecimento que impõe o sacrifício de sua individualidade em um ritual carregado de conseqüências políticas: a total subserviência ao *status quo* do sistema econômico.

Em meio a esse processo, que na visão de Adorno e Horkheimer, tornam-se, cada vez mais racionalizado:

As particularidades do eu são mercadorias monopolizadas e socialmente condicionadas, que se fazem passar por algo natural. [...] A pseudo-individualidade é um pressuposto para compreender e tirar da tragédia sua virulência: é só porque os indivíduos não são mais indivíduos, mas sim meras encruzilhadas das tendências do universal, que é possível reintegrá-los totalmente na universalidade (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 145).

Sob o jugo da indústria cultural, o sujeito é uma ilusória ficção. Realiza-se, dessa maneira, aquilo que, desde o início, paradoxalmente, se faz presente na razão ocidental: “ao tentar subjugar o mito, inexoravelmente, a razão provoca o seu retorno. [...] Sob o reverso do domínio da natureza, ao mesmo tempo, se dá a necessária opressão dos impulsos do homem” (PRESTES, 1996, p. 33). Ao desmitificar o mundo, em nome do progresso do homem, a razão nada mais faz do que regredir ao mito⁵⁹. Esse caráter regressivo da razão consoma-se na indústria cultural, extirpando o elemento fundamental da formação que é a autonomia. Reprodução, adequação e adaptação são as palavras de ordem em um mundo ajustado à falsa *democratização* dos bens culturais que a todos nivela segundo as regras do mercado.

Perseguindo ainda as irresoluções inerentes a essa razão que produz tal tipo de desrazão – e que, plena de poderes, prolifera na versão não dialética do esclarecimento,

⁵⁹ Mühl enfatiza e esclarece de maneira concisa esse aspecto, ao dizer que, “a história da razão ocidental configura-se, com efeito, como dominação e abnegação. A auto-efetivação da razão subjetiva realiza-se como sublimação da natureza interna e da repressão da natureza externa. Assim, a dominação e a reificação são fenômenos derivados da própria razão e não resultado de um específico processo histórico ou de um sistema socioeconômico determinado, como no caso atual do capitalismo. A reificação é um fenômeno omnipresente e acompanha toda a história da humanidade desde os primórdios proto-históricos do devir humano, iniciando com dissolução da vida arcaica e o colapso do mundo. Na sociedade moderna, plenifica-se a dominação universal do princípio da troca; por isso conclui Adorno, ‘o todo não é verdadeiro’” (MÜHL, 2003, p. 146).

incapaz de promover a tão esperada emancipação humana –, Adorno, indo além em sua abordagem, complementa a análise com a *Teoria da semicultura*, trabalho que data o ano de 1959. Como outra vertente da *industria cultural*, a semicultura desenvolve-se como substrato de uma cultura caricata que sacraliza a barbárie humana travestida de bens culturais estereotipados, nem por isso, menos influente.

Nesse sentido, diante de tais características, tendo em vista adentrar na complexidade da semicultura, ao traçar os passos de sua investigação, Adorno faz uma advertência inicial sumamente importante. Em se tratando de esclarecer e atribuir sentido a questão, como também, delimitar o horizonte de sua contribuição, o autor circunstancia suas observações:

O que hoje se manifesta como crise da formação cultural não é um simples objeto da pedagogia, que teria que se ocupar diretamente desse fato, mas também não pode se restringir a uma sociologia que apenas justaponha conhecimentos a respeito da formação. Os sintomas de colapso da formação cultural que se fazem observar por toda parte, mesmo no estrato das pessoas cultas, não se esgotam com as insuficiências do sistema e dos métodos da educação, sob a crítica de sucessivas gerações. Reformas pedagógicas isoladas, embora, indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. Poderiam até, em certas ocasiões, reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação diante do poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles (ADORNO, 1996, p. 388).

O domínio crítico do conceito de “cultura” permite ao autor problematizar, ao longo do texto, o núcleo central da formação cultural (que integra o complexo educativo), qual seja, a sua possibilidade de ao tematizar a formação do sujeito, movimentar-se criticamente no interior da totalidade social. “A formação que se esquece disso, que descansa em si mesma e absolutiza-se, acaba por se converter em semiformação” (ADORNO, 1996, p. 390).

Assinalando o colapso da formação cultural no predomínio da semicultura, bem como, a insuficiência das reformas tecnocráticas da educação (e da escola), Adorno denuncia o estado da cultura – como mera ideologia da aparelhagem econômica –, que dissociada de qualquer nexos com a consciência, – fixada no código da mídia –, manipula a todos. Para Adorno, “a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a auto-reflexão crítica sobre a semiformação, em que necessariamente se converteu” (ADORNO, 1996, p. 410). Embora veja com dificuldade a superação das condições estruturais a que está submetida a sociedade, ao teorizar criticamente a semicultura, – ainda que pela via negativa –, Adorno não deixa de sustentar um modo peculiar de compreender a situação em busca de sua reversão. O conceito de

formação cultural é reavivado no horizonte da subjetividade, em cuja base, o sujeito, consciente e crítico, recusa o embrutecimento de sua razão.

Cotejando o clima de época, Heidegger (1889-1973), preceptor atento das polêmicas que aturdiavam os seus contemporâneos, como já foi indicado, também se dedicou a aprofundar os problemas elucidados por Nietzsche, qual seja, o fim da metafísica, a derrocada dos fundamentos e a crítica do sujeito. Por sua vez, ao considerar que Nietzsche, embora tenha percebido a complexidade da situação, ficou enredado na própria metafísica – *a entificação do ser* –, Heidegger traça um programa de trabalho que busca repor a questão em uma outra estrutura de compreensão⁶⁰.

Para Heidegger, o longo percurso da metafísica, corresponde ao itinerário do esquecimento do ser⁶¹, confusamente fixado na ordem do ente. Resulta, pois, que diante dessa constatação, pondera o autor em *Ser e Tempo*, “caso a questão do ser deva adquirir a transparência de sua própria história, é necessário que se abale a rigidez e o endurecimento de uma tradição petrificada e se removam os entulhos acumulados” (HEIDEGGER, 2002, v. 1, p. 51).

A tarefa exige, portanto, compreender a questão do *ser*, seu sentido e sua verdade (*alétheia*), porém, sem recair no domínio da metafísica tradicional, que condiciona e identifica o ser à objetividade das coisas existentes (*ente*)⁶². Considerando que o *ser* possui anterioridade ao *ente*, embora não esteja dissociado, Heidegger lhe atribui uma primazia *ontológica* de modo a caracterizar, em sua investigação, o sentido do ser em geral (ontologia fundamental). Desse modo, explica Heidegger, “o ser e a estrutura ontológica se acham acima de qualquer ente e de toda determinação ôntica possível de um ente” (HEIDEGGER, 2002, v. 1, p. 69).

⁶⁰ Pode-se dizer que, *Ser e Tempo*, – obra que permaneceu inconclusa –, desde a sua publicação, em 1927, não só projetou Heidegger, no mundo intelectual, mas, sobremaneira, abriu a trilha pela qual o filósofo, indagando pelo *ser* (*Dasein*), aceitou o desafio de pensar o sentido da *existência humana* em sua condição radical de ser-no-mundo.

⁶¹ No dizer de Heidegger, “a questão sobre o sentido do ser não somente ainda não foi resolvida ou mesmo colocada de modo suficiente, como também caiu no esquecimento, apesar de todo o interesse pela ‘metafísica’. [...] Na medida em que, no curso dessa história, se focalizam certas regiões privilegiadas do ser que passam então a guiar, de maneira primordial, toda a problemática (o ego cogito de Descartes, o sujeito, o eu, a razão, o espírito, a pessoa), essas regiões permanecem inquestionadas quanto ao ser e à estrutura de seu ser, de acordo com o constante descaso da questão do ser. Ao invés disso, estende-se a este ente o acervo categorial da ontologia tradicional mediante uma formalização correspondente e delimitações meramente negativas; ou então, recorre-se à ajuda da dialética com vistas a uma interpretação ontológica da substancialidade do sujeito” (HEIDEGGER, 2002, v. 1, p. 50-51).

⁶² A esse nível *ôntico* se pode prescrever o *ser do ente*, contudo, sem alcançar o *ser do ser* que, para Heidegger, possui um caráter *ontológico*. O sentido preciso do caráter ontológico do *ser* em Heidegger encontra-se, devidamente aprofundado em *A tese de Kant sobre o Ser* (HEIDEGGER, 2000, p. 225-248). Segundo a nota do tradutor, Ernildo Stein (p. 222), “Heidegger explora todos os momentos decisivos nos quais Kant desenvolve a sua teoria do ser. Kant o faz apenas episodicamente. Mas, à medida que as passagens esparsas se conjugam e são interpretadas por Heidegger, mostra-se que também o ‘destruidor’ da metafísica constrói a sua ontologia. E o faz dentro da intuição originária que conduz seu pensamento. Esta ontologia, que assim nasce no interior da revolução copernicana, se desenvolve como ontologia crítica”.

O ser não se faz tangível como essência, tampouco, se pode prendê-lo no artifício do conceito. O ser é indeterminável. Em todo caso, *o ser é sempre o ser de um ente*. O ser humano possui ser. Mais que isso, se percebe como ser. Dele procede a pergunta pelo sentido do ser. Nesse aspecto, partindo da análise fenomenológica, Heidegger esclarece que “o ente que temos a tarefa de analisar somos nós mesmos. [...] A ‘essência’ deste ente está em ter de ser” (HEIDEGGER, 2002, v. 1, p. 77). Somente esse ente pode ser compreendido como *existência*. Por isso a *analítica existencial* se dedica a desvelar os elementos constituintes da existência (*existenciais*)⁶³.

Na medida em que o *ser* se torna o horizonte de compreensão do *ente* e de sua *existência*, põem-se as condições para a crítica da tradição metafísica⁶⁴ e o refazer do pensamento filosófico⁶⁵. Ao propor uma *ontologia fundamental*, Heidegger recusa todo e qualquer fundamento natural, teológico, ontológico (STEIN, 2004b, p. 61; cf. STEIN, 2004a, p. 133 ss), sem nenhuma concessão ao sujeito (entificado), em torno do qual, se movimentou a filosofia moderna. Como afirma Hermann, “Heidegger pensa o ser num modo além da metafísica tradicional [...]. O mundo antecede qualquer separação entre pessoa e mundo objetivado. O mundo é o próprio ser e o homem é o ser-no-mundo” (HERMANN, 2002, p. 34).

Ao dar esse passo, Heidegger transgride as fronteiras normativas da subjetividade do sujeito moderno, “sujeito, agora, é principalmente sinônimo do existente humano capaz de ir além das artificialidades sociais” (BICCA, 1997, p. 271). No sentido da distinção estabelecida por Heidegger, torna-se mais compreensível o seu programa de re-significar o *ser*, entificado na metafísica ocidental (como *ente*), abrindo caminho para o ser do homem como ser-no-mundo⁶⁶.

⁶³ Heidegger mostra que no desenvolvimento da *ontologia fundamental*, o ente (que somos nós) e que dirige a pergunta pelo sentido do ser, adquire uma tríplice primazia. “O primeiro é um primado *ôntico*: a pre-sença é um ente determinado em seu ser pela existência. O segundo é um primado *ontológico*: com base em sua determinação da existência, a pre-sença é em si mesma ‘ontológica’. Pertence à pre-sença, de maneira igualmente originária, e enquanto constitutivo da compreensão da existência, uma compreensão do ser de todos os entes que não possuem o modo de ser da pre-sença. A pre-sença tem por conseguinte, um terceiro primado que é a condição *ôntico-ontológica* da possibilidade de todas as ontologias. Desse modo, a pre-sença se mostra como o ente que, ontologicamente, deve ser o primeiro interrogado antes de qualquer outro” (HEIDEGGER, 2002, v. 1, p. 40).

⁶⁴ Tal deslocamento implica, como mostra Oliveira ao retomar o pensamento de Heidegger – *Que é a metafísica* –, que “a superação da metafísica (forma concreta da filosofia ocidental) se efetua através do seu aprofundamento, realizado através da ontologia fundamental, que busca esclarecer o próprio fundamento da metafísica” (OLIVEIRA, 1989, p. 123).

⁶⁵ Em *Ser e Tempo* Heidegger conclui que “a filosofia é uma ontologia fenomenológica e universal que parte da hermenêutica da presença, a qual enquanto analítica da *existência*, amarra o fio de todo questionamento filosófico no lugar de onde ele *brot*a e para onde *retorna*” (HEIDEGGER, 2002, v. 1, p. 69).

⁶⁶ Em base a essa possibilidade, segundo Habermas, “Heidegger parece ter conseguido retirar da relação sujeito-objeto o seu significado paradigmático. Com a guinada para a ontologia, rompe o primado da teoria do conhecimento, sem abandonar a problemática transcendental. Uma vez que o Ser do ente permanece internamente referido à compreensão do Ser, e o Ser só se impõe no horizonte do ser-aí-humano, a ontologia fundamental não significa recair para trás da filosofia transcendental, mas, até mesmo, radicalizá-la. [...] No lugar da auto-relação do sujeito cognoscente, ou seja, da consciência de si, apresenta-se a interpretação de uma compreensão pré-ontológica do Ser e, com isso, a explicação de contextos de sentido, nos quais já sempre se encontra a existência cotidiana” (HABERMAS, 2000a, p. 207).

“Todo o conhecimento se fundamenta numa prévia pré-compreensão do horizonte da existência humana, no mundo da vida. Para compreender o ser, deve-se investigar a natureza do ser como tal, suas modificações e derivações no tempo” (MÜHL, 2003, p. 131).

No horizonte sempre aberto do *Dasein*⁶⁷, a natureza do ser humano abre-se como um *projetar-se* ao futuro. Despida de qualquer filtro representacional, pois a existência humana não é passível de objetivação, “o homem é um acontecer temporal e suas possibilidades são uma vicissitude do estar aí no mundo” (HERMANN, 2002, p. 89). A novidade desse evento originário (*Dasein*) não apenas rompe com as categorias da metafísica tradicional – afeitas em formular a substancialidade (essência) do ser humano –, como também permite enunciar uma crítica aos distintos humanismos que ela produziu⁶⁸. Recuando a um plano ontológico anterior ao domínio do sujeito – pois, “o mundo antecede ontologicamente quaisquer atos dos sujeitos do conhecimento” (BICCA, 1997, p. 265) –, Heidegger despede a garantia de um princípio lógico *a priori* em favor da historicidade que é constitutiva do ser-no-mundo. O *Dasein heideggeriano* conduz, em seu caráter negativo, a destruição do arcabouço metafísico. Com isso, fica à deriva a idéia de um fundamento a-histórico que ordena o mundo e atribui sentido ao ser humano. “Nesse sentido, sua filosofia é contra a autoconsciência e a auto-representação, como pretendia o sujeito soberano do Iluminismo” (HERMANN, 2002, p. 40).

⁶⁷ Segundo Bicca (1997, p. 265), a palavra-chave “o ser-ai (*Dasein*) do homem é a alternativa oferecida por Heidegger ao sujeito autoconsciente dos clássicos da modernidade. [...] *Dasein* não é algo que possua lugar, nem se encontra dado, pronto e acabado para efeito de sua determinação. *Dasein* é antes de tudo uma referência autocompreensiva a si mesmo”.

⁶⁸ Em sua *Carta sobre o humanismo* (1946), Heidegger retoma, em um contexto já distanciado, os aspectos fundamentais de *Ser e Tempo*. A carta-resposta é um texto breve, porém, denso de questões que se articulam em torno da indagação feita pelo interlocutor francês, Jean Beaufret: *Comment redonner un sens ou mot “humanisme”?* (como retomar um sentido para o humanismo?). Para Heidegger, a própria pergunta já denota que a palavra humanismo perdeu o sentido (HEIDEGGER, 1991, p. 28) e, isso se deve, pelo modo como o humanismo foi tratado nos limites da metafísica, ou seja, na determinação do ente e no esquecimento do ser. Em suas palavras, “todo humanismo se funda, ou numa metafísica ou ele mesmo se postula como fundamento de uma tal metafísica. Toda a determinação da essência do homem que já pressupõe a interpretação do ente, sem a questão da verdade do ser, e o faz sabendo ou não sabendo, é metafísica. Por isso mostra-se, e isto no tocante ao modo como é determinada a essência do homem, o elemento mais próprio de toda a metafísica, no fato de ser ‘humanística’. De acordo com isto, qualquer humanismo permanece metafísico” (HEIDEGGER, 1991, p. 08). O humanismo tal como se prolonga e alcança o tempo presente, segundo Heidegger, foi ambientado no mundo romano. Essa tradição latina, que deriva do helenismo, retoma a *Paidéia* grega, por sua vez, não mais na sua “gloriosa era” (pré-socrática), mas, a partir das concepções oferecidas pelas escolas filosóficas. Desde então, o homem, em sua essência, é dado como animal racional (*animal rationale*). Segundo Heidegger, em base a essa referência se constitui o humanismo romano, traduzido como *humanitas*, o homem humano que se contrapõe ao homem bárbaro. Essa definição resgatada, no período do renascimento moderno, reincide na formulação do humanismo romano (*renascentia romanitatis*) e, assim prossegue, no período ulterior. No entanto, de modo geral, nos distintos humanismos, afirma Heidegger, porque tratam da essência do ente, e não do ser, “a *humanitas* do *homo humanus* é determinada a partir do ponto de vista de uma interpretação fixa da natureza, da história, do mundo, do fundamento do mundo, isto é, do ponto de vista do ente na sua totalidade” (HEIDEGGER, 1991, p. 08). O homem figura como um ente entre outros entes. Desse modo, como gênero, a essência do homem é sua animalidade e, por mais que lhe seja imputado uma diferença específica, racional, ao modo de sujeito, pessoa, espírito, ainda assim, ele é sempre pensado a partir de sua essência metafísica (*animalitas*), contudo, permanece impensado no horizonte da sua *humanitas*.

Com a queda da metafísica e seu efeito imediato sobre o potencial emancipador do sujeito e da moderna subjetividade, em outra perspectiva, mas de modo afirmativo, outra vez, faz-se um alerta desestabilizador dos pressupostos normativos da educação. O caráter idealístico presente na estrutura abstrata da subjetividade, temporalizado, com Heidegger, desloca-se da dedução introspectiva do sujeito para situar-se no horizonte do mundo prático. Dessa maneira, educar torna-se uma tarefa a se cumprir na existência do ser-aí. Sem um sujeito premeditado no alcance da consciência, o sujeito da educação encontra a sua condição de possibilidade na forma diferenciada de compreender o *Dasein*, isto é, no desvelamento do ser (humano) como ser-no-mundo. “Não há uma fundamentação metafísica que esteja acima da própria contingência da condição humana” (HERMANN, 2001, p. 119). Sem poder recorrer a regularidades (metafísicas), não há como prescrever um significado unitário na educação do sujeito, repercutindo, assim, uma crise de sentido e orientação na prática educativa.

Em meio a esse campo aberto de questões importantes que se desdobram na crítica do sujeito, e que se alastram de maneira ampla e complexa, – na sociedade, em geral e, na educação, em particular –, a obra de Foucault (1926-1984), adquire uma perspectiva original e ainda mais contundente. Sua postura teórica, em se beneficiando da reação anti-metafísica de Nietzsche e das diferentes críticas do sujeito moderno – entre outros, Adorno, Horkheimer e Heidegger –, permite-lhe adentrar nas filigranas dos postulados que impugnam as estratégias clássicas da metafísica em sua tentativa de fundamentar as estruturas da subjetividade⁶⁹.

O impulso antinormativo e de luta contra as formas de subjetivação do sujeito que, de forma recorrente, se destaca no pensamento de Foucault, caracteriza um tipo de recurso metodológico em torno do qual se articula o conjunto de sua obra. Segundo Ortega, o objetivo do autor trata de:

Uma genealogia da subjetividade ocidental, na qual os últimos capítulos dessa história genealógica (ou seja, a constituição da subjetividade no mundo contemporâneo) permitem precisamente a escavação arqueológica, a reconstrução histórica do fenômeno, remontando, assim, até as origens da subjetividade ocidental (ORTEGA, 2000, p. 24).

⁶⁹ Ainda que ao entrelaçar-se avidamente com as questões do tempo presente, o teórico francês tenha se dedicado a discutir uma diversidade de problemas, em sua trajetória filosófica, assim como observa Ghiraldelli Júnior (2005a, p. 34), Foucault “buscou inverter a filosofia investigando mecanismos dos micropoderes que, segundo ele, foram os produtores do que a filosofia tradicional sempre buscou: os enunciados verdadeiros. Trabalhando com investigações históricas sobre a sexualidade, direito, medicina, religião e política (sob a influência do método genealógico do alemão Friedrich Nietzsche), procurou fazer filosofia não para buscar a verdade ou os mecanismos internos da certeza subjetiva, mas para mostrar a ‘história da verdade’ e a ‘história do sujeito’. As práticas discursivas médicas, jurídicas, sexológicas e políticas teriam conformado o que é verdadeiro e o que é o sujeito, e não o inverso como a filosofia sempre pregou”.

É a partir desse marco referencial que, para realizar adequadamente a tarefa que se impôs, Foucault põe em ação um intenso e minucioso trabalho de investigação⁷⁰, ressaltando em sua análise, a questão do sujeito⁷¹.

Na trajetória de Foucault, o sujeito se mostra não como um dado (preexistente), mas, antes, como constituição das práticas discursivas (FONSECA, 1995, p. 10 ss). Produzido por um complexo feixe de eventos históricos descontínuos (distintos saberes e outros tantos dispositivos disciplinares), o sujeito foi desenhado e classificado – sobre o perfil de uma época –, como objeto do conhecimento (*epistema*)⁷². Segregado do corpo (objetualizado, determinado e controlado), portanto, sujeitado a uma “alma” (essência), engendrou-se a pseudo-verdade (idealizada) do próprio indivíduo transformado em *sujeito*. Para Foucault, o homem não nasce, ele se constitui ao incorporar (subjeter) os saberes que sobre ele, impondo-se a ele, exerce poder de domínio, subjugando-o.

⁷⁰ A título de abreviação, podemos acompanhar e ampliar a perspectiva de Salma Tannus Muchail, apresentada por Fonseca (1995, p. 11), em sua tentativa de inventariar, de modo não estanque, três momentos que parecem se impor na produção teórica de Foucault, possibilitando, assim, uma visão global de suas obras principais. Sendo assim, o momento primeiro, designado de empírico-descritivo, inclui *História da loucura na idade clássica* (1961), sua tese de doutorado defendida na Sorbonne, com a qual propriamente se tornou conhecido no meio intelectual; *Nascimento da clínica* (1963) e *As palavras e as coisas* (1966). O momento segundo, considerado de reflexão metodológica, contempla *A arqueologia do saber* (1969). E, finalmente, o momento terceiro, das obras de cunho descritivo com *Vigiar e punir* (1975); e, *História da sexualidade*, projeto que permaneceu inacabado por ocasião de sua morte (1984), sendo que dos seis volumes anunciados, somente três foram publicados, *A vontade saber* (1976), *O uso dos prazeres* (1984) e, *O cuidado de si* (1984).

⁷¹ Tendo em vista o limite de nossa pesquisa, isto é, na impossibilidade de uma análise pormenorizada do sujeito, nas diversas obras de Foucault, entre outros trabalhos, indicamos o excelente texto *Foucault e o desejável conhecimento do sujeito* (FISCHER, 1999), sobretudo as páginas 45-54, no qual a autora apresenta um apanhado geral do tema em questão.

⁷² Na obra *As palavras e as coisas*, Foucault refaz o percurso da história do saber no mundo ocidental. Em sua arqueologia o autor tipifica, em suas características fundamentais, três estruturas epistêmicas, – um tipo de intercâmbio das formas de saberes que configuram, em uma determinada época cultural específicas “práticas discursivas” –, que estabelecem a ordem das coisas. Na perspectiva do autor, tais estruturas, embora descontínuas, na medida em que se sucedem, tornam possível detectar o processo de naturalização do sujeito que termina por fixá-lo em uma imutabilidade falseada (conceito) que se pretende *ad aeternum*. Assim temos, segundo Reale e Antiseri, na investigação arqueológica de Foucault, uma *episteme* que se mantém até o Renascimento; outra que se impõe no século XVII e XVIII; por fim uma terceira que se afirma no século XIX (REALE; ANTISERI, 1991, v. 3, p. 951). Respectivamente, o autor rebusca, no estudo da *semelhança*, a unidade entre as palavras e as coisas que, por sua vez, referindo “linguagem à linguagem” (FOUCAULT, 2002a, p. 55), reproduz a ordem do mundo, até o renascimento; detalhando a ruptura (entre as palavras e as coisas), que ocorre no século XVII e XVIII (Idade Clássica), a saber, a linguagem como atividade do espírito, permite a representação duplicada das coisas (a identidade da reprodução); no alcance do século XIX, quando as palavras perdem, definitivamente, qualquer nexos com as coisas, a linguagem se torna unicamente representação (do sujeito). O homem é sujeito e objeto, de sua representação, ou seja, aquilo “que é necessário pensar e o que deve saber” (FOUCAULT, 2002a, p. 476). No dizer de Foucault, “lá onde outrora havia correlação entre uma *metafísica* da representação e do infinito e uma *análise* dos seres vivos, dos desejos do homem, e das palavras de sua língua, vê-se constituir uma *analítica* da finitude e da existência humana, e em oposição a ela (mas numa oposição correlativa) uma perpétua tentação de constituir uma *metafísica* da vida, do trabalho e da linguagem. Mas isso não passa jamais de uma tentação, logo contestadas e minadas por dentro [...]. O fim da metafísica não é senão a face negativa de um acontecimento muito mais complexo que se produziu no pensamento ocidental. Esse acontecimento foi o aparecimento do homem” (FOUCAULT, 2002a, p. 437 e 438).

São esses aspectos postos em circulação que permitem a Foucault, em *As palavras e as coisas*, declarar em um *grand finale* estrondoso:

uma coisa é certa: é que o homem não é o mais velho problema nem o mais constante que se tenha colocado ao saber humano. [...] O homem é uma invenção em cuja recente data a arqueologia de nosso pensamento mostra facilmente. E talvez o fim próximo (FOUCAULT, 2002a, p. 536).

Como situa e explica o filósofo, “tomando uma cronologia relativamente curta e um recorte geográfico restrito – a cultura europeia desde o século XVI –, pode-se estar seguro de que o homem é aí uma invenção recente” (FOUCAULT, 2002b, p. 536). Quando é rompido o nexos entre as palavras e as coisas, os seres humanos se tornaram objeto do saber e, somente, sob o influxo de distintos modos de objetivação, é que se transformaram em sujeitos, codificados na gramática de um discurso que a tudo nivela.

Na medida em que coloca no centro das atenções a invenção do sujeito, mas, também, a possibilidade do seu fim, “a morte do homem” – que pode desvanecer como *um rosto de areia na orla do mar* –, Foucault procura desmontar qualquer naturalização do sujeito (cognoscente), retirando o solo seguro de qualquer suposto universalismo (*a priori*) em que possa repousar. O sujeito é questionável e, portanto, não é soberano. Dessa maneira, “o sujeito não é dado definitivamente na história, mas constitui-se no interior dela. Não pode mais ser visto como o núcleo de todo conhecimento e a fonte de manifestação da liberdade e de eclosão da verdade. Ao contrário, antes de origem e fonte, o sujeito é produto e efeito” (FONSECA, 1995, p. 75) dos condicionamentos sociais que o aprisionam e o disciplinam. Diga-se, pois, que o sujeito não é *constituente*, mas, *constituído* pelas múltiplas instituições da modernidade (que ajusta *adequando* os “normais” e, exclui *exilando* os “anormais”).

Com essa incursão, ainda que breve do *sujeito*, no pensamento de Foucault, – naquilo que nos interessa, *a crítica do sujeito e a crise da educação* –, em se tratando de precisar alguns aspectos dessa questão, é possível, senão de modo exaustivo, continuar perscrutando a genialidade do autor. Nesse sentido, a obra do filósofo, não só problematiza os pólos de tensão da sociedade (a invenção e a “morte” do sujeito), mas, sobretudo, explicita o caráter ambíguo do saber-poder em suas instituições. Mesmo que não se detenha em uma análise da educação, como tal, suas investigações repercutem diretamente nos paradoxos da disciplina pedagógica materializada na instituição escolar.

Dessa maneira, não sem motivos, em *Vigiar e punir* Foucault indaga: “Devemos ainda nos admirar que a prisão se pareça com as fábricas, com as escolas, com os quartéis, com os hospitais, e todos se pareçam?” (FOUCAULT, 2002b, p. 187). O denominador comum que permite tal semelhança, entre as distintas instituições, é o substrato da figura panóptica, um tipo de “modelo generalizável de funcionamento; uma maneira de definir as relações de poder com a vida cotidiana” (FOUCAULT, 2002b, p. 169). Em fazendo uso desse esquema, poder-se-ia dizer que, a escola, assim como as demais instituições mencionadas por Foucault, desenvolvem e aperfeiçoam suas específicas práticas disciplinares. Desse modo, mediante o processo de subjetivação de padrões de comportamento (regramento) social, ao mesmo tempo em que o indivíduo torna-se objeto de controle, na mesma medida, interioriza a sua identidade (subjetividade).

Isso só é possível porque, segundo Foucault:

O Panóptico não deve ser compreendido como um edifício onírico: é o diagrama de um mecanismo de poder levado à forma ideal; seu funcionamento, abstraindo-se de qualquer obstáculo, resistência ou desgaste, pode ser bem representado como um puro sistema arquitetural e óptico: é na realidade uma figura de tecnologia política que se pode e se deve destacar de qualquer uso específico. É polivalente em suas aplicações: serve para emendar os prisioneiros, mas também para cuidar dos doentes, instruir os escolares, guardar os loucos, fiscalizar os operários, fazer trabalhar os mendigos e ociosos (FOUCAULT, 2002b, p. 170).

No horizonte dessa análise, o exercício de poder nas sociedades contemporâneas (*sociedade disciplinar*), condiz com a plasticidade do controle social e do confinamento do sujeito pela interdição/subordinação do corpo em práticas disciplinares (*corpos dóceis*). No que tangencia a escola, sua produtividade consiste em ser produto e produtora das relações de poder. O processo pedagógico corporifica as relações de poder e, dessa maneira, configura-se o sujeito da educação⁷³. Em suma, trata-se de um procedimento científico-pedagógico que modela o sujeito segundo expectativas determinadas pela *normalização* das relações sociais. Centrada em modos de objetivação do sujeito, a educação faz parte das instituições disciplinadoras que, a seu modo, contrai a noção esclarecida de sujeito, sem com isso liberá-lo

⁷³ Para Larrosa, “a educação é analisada como uma prática disciplinar de normalização e de controle social. As práticas educativas são consideradas como um conjunto de dispositivos orientados à produção dos sujeitos mediante certas tecnologias de classificação e divisão tanto entre indivíduos quanto no interior dos indivíduos. A produção pedagógica do sujeito está relacionada a procedimentos de objetivação, metaforizados no panoptismo, e entre os quais o ‘exame’ tem uma posição privilegiada. O sujeito pedagógico aparece então como o resultado da articulação entre, por um lado, os discursos que o nomeiam, no corte histórico analisado por Foucault, discursos pedagógicos que pretendem ser científicos e, por outro lado, as práticas institucionalizadas que o capturam, nesse mesmo período histórico, isto é, aquelas representadas pela escola de massa” (LARROSA, 2002, p. 52).

em sua autonomia. Para Foucault (2002b, p. 183) “as ‘luzes’ que descobriram as liberdades inventaram também as disciplinas”.

É, sobretudo, nos cursos e escritos que se multiplicam a partir dos anos de 1980, que Foucault retoma, em justa medida, a trajetória de suas investigações. Na verdade, é o *sujeito* e não o *poder*, a pedra angular de suas pesquisas. Todavia, como é típico do autor, até mesmo o sujeito, em sua obra, soçobra a qualquer intento de continuidade⁷⁴. Como faz perceber Gros, em apresentar a *Situação do Curso*, ministrado por Foucault no *Collège de France*, no ano de 1982,

enquanto Foucault permanecia no estudo dos séculos XVIII-XIX, o sujeito, como que por uma propensão natural, era pensado como um produto objetivo dos sistemas de saber e de poder, o correlato alienado dos dispositivos de saber-poder em que o indivíduo vinha extrair e exaurir uma identidade imposta, exterior, fora da qual não havia salvação senão na loucura, no crime ou na literatura. A partir dos anos oitenta, estudando as técnicas de existência promovidas pela Antiguidade grega e romana, Foucault deixa aparecer uma outra figura do sujeito, não mais constituído, mas constituindo-se através de práticas regradas. O estudo do Ocidente moderno lhe ocultara por muito tempo a existência destas técnicas, obscurecidas que estavam no interior do arquivo pelos sistemas de saber e os dispositivos de poder (GROS, 2004, p. 621).

Em rebuscando as origens da constituição ética do sujeito moral (na Antiguidade), Foucault tematiza uma possibilidade para o sujeito, contudo, sem renunciar, a um sujeito inserido na radical contingência histórica⁷⁵. “É na imanência da história que as identidades se constituem. É também ali que elas se desfazem” (GROS, 2004, p. 638). A temporalização alargada do sujeito exige de Foucault não só ampliar (libertar) seu pensamento (do recrudescimento do saber-poder), mas, também, evidenciar outras formas de constituição do sujeito.

Com a ética do cuidado, – que remonta a interlocução genealógica que o filósofo estabelece com a cultura grega e romana –, inaugura-se a possibilidade de o ser humano

⁷⁴ Segundo Gros, a preocupação com sujeito em Foucault, uma trajetória de escritos que perfazem mais de vinte anos de pesquisa, permite distinguir a “emergência do sujeito a partir das práticas sociais de separação (*história da loucura* e *Vigiar e punir* – sobre a construção do sujeito louco e do sujeito criminoso); emergência do sujeito em projeções teórica (*As palavras e as coisas* – sobre a objetivação do sujeito que fala, vive e trabalha nas ciências da linguagem, da vida e das riquezas), e enfim, com a *História da sexualidade*, uma ‘nova fórmula’, a saber, emergência do sujeito nas práticas de si” (GROS, 2004, p. 620).

⁷⁵ Como explicita Larrosa, “há um sujeito porque é possível traçar a genealogia das formas de produção dessa experiência. [...] Na expectativa de Foucault, a experiência de si não é um objeto independente que permaneceria imutável, através de suas diferentes representações, mas, antes, é a experiência de si que constitui o sujeito, o eu enquanto si mesmo (*soi, self*). É essa a razão pela qual o sujeito mesmo tem uma história” (LARROSA, 2002, p. 55).

encontrar um modo melhor de conduzir sua vida⁷⁶. Por sua vez, não se trata de reabilitar o sujeito moderno da razão esclarecida. “O sujeito do cuidado de si é fundamentalmente um sujeito de ação reta mais do que um sujeito de conhecimentos verdadeiros” (GROS, 2004, p. 640). Disso insurge a possibilidade de o sujeito resistir e refutar a ordem dada das coisas. Trata-se, sem dúvida, de uma outra maneira de o sujeito atuar sobre si mesmo. O exercício do poder não está desfeito, mas pode ser inibido, driblado, desmascarado e atenuado em suas estratégias de coerção e controle social. Abre-se uma brecha de liberdade. O sujeito deixa de ser um produto passivo das técnicas de dominação na proporção em que desenvolve o cuidado de si. Porém, como ressalta Gros:

Mais do que uma busca narcísica, fascinada e deslumbrada de uma verdade perdida do eu, o cuidado de si designa uma tensão vigilante de um eu que vela, sobretudo para não se deixar invadir nem pelos sofrimentos nem pelos prazeres. [...] O sujeito, descoberto no cuidado, é totalmente o contrário de um indivíduo isolado: é um cidadão do mundo. O cuidado de si é, pois, um princípio regulador da atividade, de nossa relação com o mundo e com os outros. Ele constitui a atividade, fornece sua medida e sua forma, e até mesmo a intensifica (GROS, 2004, p. 647 e 652).

Sem retroceder, Foucault radicaliza a crítica do sujeito. Somente porque ele, o sujeito, é uma construção histórica, sua gênese pode ser inventariada e re-inventada tantas quantas forem as formas de contornar a disciplinarização em função do cuidado de si. Nesse sentido, a educação-pedagogia, – em sua tradição moderna –, premida por metas mecânicas previamente estabelecidas (os fins da educação), constitui-se em uma instância paradoxal, quando menos, um campo ambíguo na educação do sujeito. No espaço aberto de manobra e oposição ao poder estabelecido, a margem de liberdade fica condicionada a uma constante luta para evitar a sujeição do sujeito, mas, ao mesmo tempo, alcançar o êxito de sua formação.

Como se pode notar, os avanços trazidos por essas abordagens teórico-filosóficas do sujeito, no âmbito educativo implicam em novos problemas para a formulação do discurso pedagógico – e, isso se pode encontrar, embora com nuances próprias, nos intentos críticos de

⁷⁶ Conforme desenvolve Fonseca, em fazendo menção aos estudos de Foucault, “o sujeito moderno, sendo produto da normalização empreendida pela disciplina, não tem, no processo de sua constituição, a marca da relação consigo que caracteriza a ética. [...] A ética é a relação consigo, enquanto o poder da norma impede que tal relação se dê. Portanto, na constituição do indivíduo moderno a partir da norma, não há lugar para a ética. [...] Foucault propõe para o indivíduo do presente a necessidade de construir uma ética que represente uma possibilidade de constituição de si, diferente daquela que faz dele um objeto e um sujeito” (FONSECA, 1995, p. 131).

Nietzsche, Adorno, Horkheimer, Heidegger e Foucault. Por sua vez, deixando ao largo esse campo de tensões, que se amplia de maneira colossal, nesse momento, vale recordar que nossa pretensão não foi outra que identificar e situar, na derrocada da metafísica e, na emergência da crítica do sujeito, um processo de crise que, pouco a pouco, desestabiliza as bases normativas da educação moderna.

Constituída sobre os fundamentos da subjetividade e do sujeito, a educação moderna, em sua re-flexão pedagógica, recortou o sujeito da educação, sobremaneira, sob a medida de sua natureza metafísica racional-cognitiva. A partir da fixação desse ponto de vista, os fins da educação (na filosofia) e as estratégias da ação educativa (mediante as ciências), seguindo os moldes de uma racionalidade objetivadora (*instrumental*), encapsularam o sujeito em um tipo de regularidade pedagógica compacta e globalizante. Inerente ao pensamento da época moderna, a educação, em suas diferentes modulações pedagógicas (humanista, liberal e crítica) reivindica, como finalidade, investir na capacidade auto-reflexiva do ser humano, para torná-lo consciente, crítico e emancipado, numa palavra, *sujeito*.

A crítica do sujeito e da subjetividade, munida de um propósito anti-metafísico, em desvelando o fim da metafísica e a quebra dos fundamentos absolutos repercute para a educação a auto-crítica radical. A mudança de orientação repõe em caminho inverso a desconstrução da substancialidade do sujeito, amplamente tematizada na multiplicidade da discussão pós-moderna⁷⁷. “O sujeito moderno, longe de constituir uma essência universal e atemporal é aquilo que foi feito dele. Sua apresentação como essência esconde o processo de sua manufatura” (SILVA, 1995, p. 249). A educação, enquanto particularmente imbricada na configuração do sujeito moderno é, talvez, a maior vítima dessa reverberação sistemática que antagoniza os ideais da modernidade. A situação de crise que tem a sua interface visível na

⁷⁷ Torna-se desnecessário retomar aqui as ambigüidades, limites e paradoxos da crítica pós-moderna à modernidade, sendo suficiente lembrar que embora a pluralidade se faça presente em muitos discursos pós-modernos, ela é, eminentemente, um fenômeno da modernidade (HERMANN, 2001, p. 96). Entretanto, parece plausível reconhecer, é em meio a esse debate, moderno – pós-moderno, no horizonte por ele descortinado, que vamos encontrar uma percepção aguçada das mutações do tempo presente e as mais variadas formas de interpretação desse processo de esfacelamento de uma ordem estabelecida. Nesse sentido, somos concordes com Habermas em dizer “que os que se declaram ‘pós’ não são apenas oportunistas de faro atilado; temos que levá-los a sério como sismógrafos do espírito de uma época” (HABERMAS, 1990b, p. 12). Segundo Moraes “o discurso pós-moderno e as teorias que a compõem não expressam, por certo, um corpo conceitual coerente e unificado. Ao contrário, quando se quer delimitar o seu sentido nos deparamos com uma pluralidade de propostas e interpretações, muitas vezes conflitantes entre si. Entre seus representantes mais notáveis existem diferenças marcantes e só uma leitura superficial poderia incluí-los em uma mesma corrente de pensamento. Na verdade, o que se convencionou chamar de pós-moderno possui hoje tanta abrangência que se transformou em um tipo de “conceito guarda-chuva”, dizendo respeito a quase tudo: de questões estéticas e culturais, a filosóficas e políticos-sociais” (MORAES, 1996, p. 46). Uma compreensão mais aprofundada sobre a questão, moderno – pós-moderno, pode ser encontrado em MENDES, 1998, sobretudo no capítulo primeiro *Moderno e pós-moderno: a morte do real*.

educação não é mais nem menos que a crise da modernidade, do sujeito e da subjetividade (cf. HERMANN, 1996, p. 11).

A crítica-impugnação do sujeito e de sua subjetividade questiona e suprime as bases de sustentação dos tempos modernos e, na mesma proporção, impinge um duro golpe no projeto educacional do *Aufklärung*. Sem a idéia de um valor de referência universal (transcendente ou transcendental) que traciona e uniformiza sua ação (meios – fins), a educação navega em um mar revolto, sem orientação e, portanto, sem o amparo de um porto seguro.

A situação plural do tempo presente ao desmistificar as totalizações históricas, teóricas e culturais⁷⁸ trouxe, para a sociedade contemporânea – e, particularmente, para a educação –, o desafio complexo de conviver com tal fluxo de fatores históricos e contingentes que, no avançado do tempo, caracteriza, sem mais, a emergência de um contexto pós-metafísico. De modo geral, o pós-metafísico radicaliza o fracasso da metafísica em objetivar, no sujeito – princípio da subjetividade moderna –, o fundamento absoluto para o pensar e o agir humano. Diante da crise e quebra dessa ordem racional que configura o mundo e fornece sentido para o viver de homens e mulheres, instaura-se uma pluralidade de visões e perspectivas, um campo aberto de múltiplos enfrentamentos em se tratando de indicar caminhos para compreender a sociabilidade humana.

Quanto mais o “nosso *Zeitgeist* recusa a idéia de sistema como uma totalidade onde todos os saberes se integram harmoniosamente” (HERMANN, 2001, p. 92), tanto mais explícita se torna as diferenças da sociedade e da cultura que nela se produz. Torna-se cada vez mais difícil articular, entre outros, o particular e o universal, a unidade e a pluralidade, os interesses pessoais e coletivos, o “eu” e o “nós”. O sumiço dado ao *absoluto* da razão do sujeito introduz uma equação na qual, o X da questão, é sempre uma variável relativa a uma determinada perspectiva da secular condição humana no mundo.

A educação, enquanto prática social privilegiada que é, – posto que, em seu enraizamento na sociedade, canaliza, veicula e socializa as formas de vida, o conhecimento e a formação humana, etc. –, não deixa de ressoar, em alta frequência, as irresoluções que se apresentam ao nosso tempo. Inserir-se nesse contexto (pós-metafísico), e, nos embates da filosofia e da teoria social, para, desde aí, conceber a

⁷⁸ A modernidade, sem dúvida, explicitou, favoreceu e intensificou o caráter da multiplicidade e, portanto, a heterogeneidade da condição humana no mundo, – em continuidade-superação da unidade mítico-filosófica dos antigos e a homogeneidade teológica dos medievais –. Por sua vez, na projeção cuidadosa de uma totalidade racional objetivamente ordenada, conseguiu manter a uniformidade dos modos de vida no engendramento de um ideal comum premeditado na força do universal transcendental radicado no sujeito.

elaboração do pensamento pedagógico é, sem dúvida, uma tarefa prioritária e indispensável da educação. Sem levar em consideração as conseqüências da complexidade social de que faz parte, ou ainda, sem tematizar com certo rigor, a crise dos seus fundamentos, a educação tende a permanecer difusamente polarizada entre os efeitos da crítica – por vezes, sem amparar a criticidade do processo –, e um pretense retorno às bases metafísicas para justificar um tempo que já não é o nosso.

De toda maneira, não se trata de, outra vez, transplantar, atualizar ou adequar antigas questões com novas categorias, mas, antes, problematizar o próprio modo de compreender a crise da educação. Nessa direção, no item seguinte, em traçando o horizonte mais preciso de nossa exposição, tematizamos o pós-metafísico, contexto no qual, dada a sua importância compreensiva, situamos o problema do sujeito da educação.

1.3 O Pós-Metafísico: Alcance do Tema na Problematização do Sujeito da Educação

A tematização do *pós-metafísico*, mais como compreensão do tempo presente e, menos como determinação cabal e explicativa de nossa contemporaneidade, antes busca elucidar um campo problemático no percurso ocidental do que, propriamente, fazer a despedida em bloco de uma época (moderna), ainda que diluída em fragmentos. Nesse sentido, – embora considerando a discussão pós-moderna e os seus inúmeros derivativos (“anti”, “neo”, “pós”, etc.), bem como, os elementos críticos que a compõem –, o pós-metafísico problematiza, complexivamente, as diversas linhagens de um mesmo fenômeno: a quebra da metafísica.

Na maneira como Habermas (1929) concebe, o pós-metafísico trata de uma situação que se impôs, depois de Hegel, por assim dizer, o último intento satisfatório de elaboração de um sistema teórico-filosófico totalizante. No período ulterior, as diversas tentativas de crítica do “totalitarismo” metafísico, embora buscando romper os vínculos, são versões revistas e ampliadas *grosso modo* ainda tributárias do impulso inicial da crítica kantiana (inclusive Hegel, mas, também, Marx, em sua inversão materialista). Portanto, afirma Habermas, são esforços que ainda remontam “a substancialidade imitada de uma metafísica renovada” (HABERMAS, 1990b, p. 17). Para o autor do livro *Der philosophische Diskurs der Moderne (O discurso filosófico da modernidade)*, publicado em 1985, sob este prisma,

tal como analisa, igualmente, deve ser interpretado o itinerário teórico, dentre outros, de Nietzsche, a primeira geração frakfurtiana (Adorno e Horkheimer), Heidegger e Foucault⁷⁹.

Não obstante as irresoluções que acompanham essas reações anti-metafísica, Habermas se antecipa em reconhecer que, cada uma, a seu modo feriu, indelevelmente, a metafísica, contribuindo para um progressivo processo de afastamento, superação e ruptura com a tradição do pensamento ocidental. Por sua vez, em consonância com as exigências dos tempos modernos⁸⁰, mesmo levando a sério a finitude e a contingência humana, permanece um certo resíduo que retrocede a um sentido unificador. Todavia, já não é mais possível sustentar, sem mais nem menos, o substrato fundacional da metafísica. Se considerado o fato de que a metafísica transitou, de Platão a Hegel, com certa tranqüilidade e solitária hegemonia, – no arremate final, subsumida na imponente arquitetura da metafísica da subjetividade –, a situação em que se encontra, não é outra que a interdição generalizada de suas condições e possibilidades omniabrangentes.

Destarte, em rebuscando os motivos que permitem situar a emergência de uma situação modificada (no tempo presente), Habermas, considera que somente no decorrer do século XX, se efetiva o movimento que permite identificar a transição de uma arquitetura metafísica para um *modo* de compreensão pós-metafísico. Segundo Habermas, os impulsos que assinalam a ruptura com a tradição, – mediados que foram por específicos movimentos do pensamento, a analítica, a fenomenologia, o estruturalismo, o marxismo ocidental (cf. HABERMAS, 1990b, p. 11-61) –, podem ser caracterizados sinteticamente em quatro elementos principais (HABERMAS, 1990b, p. 43), a saber:

⁷⁹ Conforme interpreta Habermas (2000a), a denúncia crítica do sujeito e da subjetividade, protagonizada por Nietzsche, caracteriza um problema cuja extensão coincide com a trajetória ocidental, qual seja, o débito para com a metafísica, contudo, sem conseguir desvencilhar-se totalmente de suas armadilhas. Por isso retém, na força estética, o elemento articulador da liberdade. As mesmas dificuldades, segundo Habermas, acompanharam as análises de Adorno e Horkheimer e, não menos, Heidegger, embora tivessem como alvo uma metafísica negativa, ou seja, a tentativa de salvaguardar a razão de suas aporias. Enquanto aqueles centram na dialética negativa, o distintivo da vitória contra a ideologia do poder da razão; Este, na proposição da *ontologia fundamental*, não deixa de ressaltar, na primazia ôntico-ontológica do ente, a revelação do ser. Foucault, por sua vez, ao desconstruir o sujeito e, assim, dismantelar a lógica coercitiva do poder, desloca para o *cuidado de si* a estratégia propulsora de uma pretensa “reconstrução” do sentido histórico do ser humano.

⁸⁰ Para Habermas, o que está em jogo quando se iniciam os *novos tempos* ou *tempos modernos*, é o fato de que “a modernidade não pode e não quer tomar dos modelos de outra época os seus critérios de orientação, *ela tem de extrair de si mesma a sua normatividade*. A modernidade vê-se referida a si mesma, sem a possibilidade de apelar para subterfúgios. Isso explica a suscetibilidade da sua autocompreensão, a dinâmica das tentativas de ‘afirmar-se’ a si mesma, que prosseguem sem descanso até os nossos dias” (HABERMAS, 2000a, p. 12).

- Suspensão do pensamento totalizador (na filosofia voltado para o uno e para o todo), rompido que foi quando insurge, já no século XVII, um novo tipo de racionalidade metódica, sobretudo pelo incremento do método das ciências experimentais que se impõe, afirmativamente, no século XVIII;
- Destranscendentalização de conceitos tradicionais mediante a sistematização das ciências histórico-hermenêuticas, particularmente, no século XIX, e, por conseguinte, o resgate das dimensões históricas da finitude-contingência, em pugna com uma razão não situada;
- O desenvolvimento ampliado da filosofia da linguagem em visível contraste e oposição à filosofia da consciência e, a reificação por ela projetada na relação sujeito-objeto;
- Por fim, a inversão na relação teoria-prática, cada vez mais dirigida em considerar a razoabilidade dos diferentes contextos sociais e, sempre mais, o âmbito do agir e, o campo da comunicação, insertos no mundo da vida.

Mesmo considerando que o tratamento dessas questões receba encaminhamentos e acentos diferenciados, em distintas formulações teóricas⁸¹, de modo geral, a concordância de que não há um acesso privilegiado – *na ordem da razão (metafísica)* –, ou, instância decisória – *na interioridade do sujeito (subjetividade)* –, fora do mundo prático, constitui, confirma e explicita o solo comum de um contexto pós-metafísico.

Segundo Hermann,

esse ambiente pós-metafísico coincide com a fragmentação da razão em que os conteúdos contingente e histórico, sempre subsumidos pelo formalismo, e o *a priori*, ganham um novo status. Nesse espaço, a razão se apresenta finita e situada, indo numa direção contrária a todo o pensamento ocidental, enquanto defesa do atemporal, do necessário e do universal. [...] Sobretudo com a queda do absoluto ou do fundamento último, entram em cena diferentes cosmovisões e a razão não consegue mais exercer um papel unificador, tornando-se um campo aberto para novos enfrentamentos e para a dificuldade de fazer o plural harmonizar-se na unidade. O pluralismo das razões substitui a razão totalizante (HERMANN, 2001, p. 92).

A renúncia pós-metafísica de fundamentar, *aprioristicamente*, “fins últimos”, – arrancados da autolimitação explicativa da tradição metafísica ocidental, na medida em que

⁸¹ Vamos analisar esse aspecto no capítulo 2, confrontando a posição de dois autores contemporâneos, Richard Rorty e Jürgen Habermas.

crítica e refuta as pretensões, determinações e realizações absolutas da metafísica da subjetividade –, inaugura a possibilidade de novas abordagens teórico-metodológicas. De modo geral, tratando de suplantar os impasses do sujeito e da subjetividade, ademais de outras tensões e problemas que isso produz em um contexto pós-metafísico, tais empreendimentos não deixam de reconhecer a pluralidade de orientações que emergem no mundo da vida; e, na mesma medida, da urgência em interagir, dialogicamente, com a sua legítima diversidade⁸².

É nesse quadro de mudanças amplas e complexas, que a razoabilidade de um sujeito, capaz de articular sentido para a ação educativa, repõe o desafio de se buscar outras maneiras de compreender e assegurar a legitimidade do sujeito da educação. Quer dizer, no horizonte do pós-metafísico, a questão do sujeito se renova como tarefa incontornável do discurso pedagógico. Dito de outra maneira, o desvencilhamento dos empréstimos fundadores da metafísica, – que prefigurou o sentido emancipatório da educação, na formulação da metafísica da subjetividade –, requer, e exige, alterar e ampliar o alcance pré-compreensivo da prática pedagógica. Efetivamente, na educação, isso repercute, na constância persistente, de uma atitude refletida capaz de dar inteligibilidade aos pressupostos que articulam e informam a ação educativa (cf. FLICKINGER, 1998, p. 15-22).

Trata-se, portanto, de estabelecer interlocução com formas de racionalidades que se expandiram para além de uma visão restritiva de razão, sujeito e subjetividade, incorporando,

⁸² É nessa perspectiva que se pode entender que autores contemporâneos, no âmbito do pensamento teórico-filosófico, – a partir de um pensamento pós-metafísico e seguindo as contribuições da reviravolta lingüístico-pragmática e hermenêutica –, se dediquem a interpretar o processo de superação da razão metafísica ocidental e, acima de tudo, propor novos caminhos para a compreensão da racionalidade, do conhecimento, do sujeito. Gadamer (1999; 2002), por exemplo, repõe o problema da “verdade” e do “método”. Na medida em que desenvolve uma teoria do compreender, beneficiando-se da virada hermenêutica, desenvolve uma racionalidade que não se esgota na forma técnico-científica, ressaltando que, como lembra Hermann (2002, p. 42) “o conhecimento não é fruto da pura subjetividade transcendental, mas se dá na historicidade e na linguagem”. O fato de nos encontrarmos na história, e sempre nela, exige a constância de confrontar perspectivas e outra vez, sempre de novo, buscar compreender e se auto-compreender. Na experiência humana, diz Gadamer, “ser histórico quer dizer não se esgotar nunca no saber-se” e, muito menos em possuir a verdade de forma definitiva (GADAMER, 1999, p. 451); O neo-pragmatismo de Rorty (1994a, b, c; 1997a; 1999; 2000), uma filosofia entendida como conversação, propõe uma prática filosófica fora do espaço tradicional do pensamento epistemologicamente centrado. Assim sendo, para Rorty, ser racional é, antes de tudo, abster-se da epistemologia, e, portanto, o abandono da pretensão compulsiva de representação e objetivação da verdade; Habermas (1987 a e b; 1989a; 1990b), diante do esgotamento da filosofia da consciência, trazido à luz pela crítica do pensamento Ocidental, aceita o desafio de repensar as possibilidades da razão mediante a elaboração de uma teoria do agir comunicativo. Segundo Hermann, “na formulação habermasiana, a racionalidade surge de um processo efetivo de comunicação, que ocorre entre indivíduos situados num contexto histórico-político, que compartilham o mundo. O racional não diz respeito àquelas decisões estratégicas para atingir determinados fins, mas inclui os aspectos ético-formativos e estéticos-expressivos” (PRESTES, 1996, p. 103). Disso resulta que expressões do tipo conversação, consenso, acordo, entendimento, intersubjetividade etc, – ainda que, não poucas vezes, pelo uso inflacionado termine em considerável simplificação –, tenham conquistado um lugar expressivo em dizer as condições e as possibilidades do conhecimento, em detrimento de termos antes consagrados na formulação do saber como verdade, consciência, objetividade, subjetividade etc.

entre outros, por exemplo, a questão da intersubjetividade na constituição do sujeito. Dessa maneira, no requerimento da *relação sujeito – sujeito*, quase sempre, em proveito dos alcances da reviravolta lingüística, é no fio condutor da linguagem que se busca um modo outro de dar consistência para a racionalidade e de umbicar o sujeito, sem recair no substrato monológico que estabelece entre *sujeito – objeto*⁸³.

No que concerne ao sujeito da educação, temos ao alcance de nossa compreensão, o panorama amplo de uma situação que se tornou, senão de todo problemática, ao menos complexa na afirmação de um contexto pós-metafísico. Todavia, é certo que adentramos em um campo de tensão que comporta restrições, mas, também, possibilidades e perspectivas, à medida que enfatizam, de outro ponto de vista, aspectos relevantes na revisão crítica do discurso pedagógico⁸⁴.

De modo geral, as questões levantadas pela *crítica do sujeito*, em nível teórico-filosófico, infiltram-se no âmbito do exercício pedagógico, reiterando a recusa da forma emblemática do sujeito soberano (auto-referente), na sua estreita articulação com as ambigüidades da subjetividade moderna –, em certo sentido, ainda subjacente a distintos discursos e práticas educacionais. Contudo, o efeito da crítica, que permite a desconstrução dos tradicionais parâmetros normativos da educação, nem sempre consegue amparar a

⁸³ A mediação da linguagem, como forma de acessar o mundo do qual se faz parte é, também, a mediação *sine qua non* de constituição do sujeito. “Ter linguagem significa ter um relacionamento com o mundo. A própria estrutura de nossa experiência é formada e transformada na linguagem, de modo que a liberdade do homem diante do seu ambiente é dada pela capacidade lingüística” (HERMANN, 2002, p. 68). Sob esta perspectiva, diferentemente do cancelamento do sujeito, o que ocorre é que ele deixa de ser um dado operativo da razão cognoscente, dotado de consciência, para tanto, soberano e auto-suficiente, para inserir-se na historicidade de sua constituição intersubjetiva, relacional e dialógica, mediante a linguagem. A pretensão de decisões comuns, acordadas em um mundo compartilhado por outros (sujeitos), conforma um espaço ampliado de participação comunicativa e recíproco reconhecimento. Distanciado de uma consciência lógico-dedutiva que disciplina a essencialidade de todas as coisas, o sujeito, na pluralidade de vozes reivindicando suas razões, interage na busca de dar lugar a um entendimento possível. Compreendido dessa maneira, é importante realçar, o sujeito não se transforma, por sua vez, em mero figurante ou detalhe do fenômeno lingüístico, mas, antes, ativo participante e indispensável articulador do processo comunicacional, muito embora, não mais a partir do privilégio da consciência e, sim, pelo fato de na linguagem, ser capaz de estabelecer relações e intersubjetivamente, poder dizer o mundo. Mesmo que parecendo óbvio, não se mostra insignificante lembrar que, em se tratando da linguagem, também ela não se mostra uma entidade (lógico-gramatical, abstrata e intemporal), pairando em lugar nenhum. Ao contrário, em sua radical historicidade, a linguagem não só constitui o sujeito, mas, na mesma proporção, constitui-se pelo sujeito.

⁸⁴ O fato de a educação atuar no campo imediato da prática educativa, não significa que ela seja incapaz de apropriar e articular, criticamente, as bases teóricas que lhe dão sustentação e, assim, inaugurar novos modos de ação pedagógica. A prevalência da pluralidade, do relativismo, enfim, a multiplicidade de orientações no mundo da vida, não destruiu constantes sociais tais como a individuação-socialização humana, a produção do conhecimento, o processo educativo etc. Nesse sentido, a impossibilidade de objetivação (do sujeito), – ao modo da rigidez científica, da redução metodológica e da especialização dos saberes –, não invalida o agir humano, tampouco, intercepta a articulação de sentido na educação, menos ainda, descredibiliza a tarefa de encontrar, na experiência compartilhada, *razões para o sujeito* (da educação) em um contexto pós-metafísico.

complexidade dinâmica dos processos sociais que sublinham, ampliando, os horizontes diferenciados da obra educativa nas atuais circunstâncias⁸⁵.

Não obstante, mesmo em meio a crise atual – que dissolveu as mais atraentes possibilidades da educação efetivar a *imagem ideal* de sujeito racional e emancipado –, há indícios, esforços e, encaminhamentos, que buscam combater a exaustão desse paradigma que se tornou hegemônico nas práticas sociais e educativas. Isso sugere ir ao encontro de perspectivas abertas, transitivas, naquilo que trata de superar o autismo do sujeito, fixado, sub-repticiamente, em ortodoxias dos mais distintos matizes. Nesse sentido, a crítica do sujeito e as alternativas que se apresentam, embora perpassadas de impulsos e potencialidades contraditórias, não deixam de explicitar – o equilíbrio ainda precário de interpretar –, a decomposição de uma época de “certezas” reificadas quer no campo teórico-filosófico quer no campo prático-pedagógico.

Dessa maneira, cumpre lembrar, a problematização do sujeito da educação não apenas delimita um ponto crítico importante na formulação do discurso pedagógico, mas, sobretudo, retoma a importância de compreender o próprio sentido da *formação humana (Bildung)*, em cuja base, o sujeito, torna-se cada vez mais dependente das relações intersubjetivas enraizadas no mundo da vida. Trata-se, sem dúvida, de uma exigência ampla que requer, da educação, esclarecer “suas próprias bases de justificação, por meio do debate das racionalidades que atuam no fazer pedagógico. Assim, a educação pode interpretar seu modo próprio de ser, em suas múltiplas diferenças” (HERMANN, 2002, p. 83).

Considerando esse caráter mais provisório do que permanente, em um contexto pós-metafísico, no capítulo seguinte, procuramos analisar, mais especificamente, algumas abordagens teóricas que, no horizonte da reviravolta lingüística, – sem negligenciar as críticas da *razão* e do *sujeito* –, se aplicam a um discernimento crítico e, ao repor a questão do sujeito no âmbito das práticas sociais, assim nos parece, aprofundam alternativas relevantes de auto-esclarecimento do agir pedagógico. Muito embora explorando essa convergência, que endossa um certo acordo, em relação aos novos alcances ocorridos no desenvolvimento da linguagem, ainda assim, é preciso ressaltar, que o consenso-desacordo,

⁸⁵ “Parece não haver dúvidas de que, enquanto tributária da tradição clássica, a educação é um processo de humanização, através da interação, em busca de razão e liberdade, mas seu compromisso com esse vínculo originário não se dá por conteúdo de vontade. Deve ser compreendida no quadro atual em que se situa a crise das ciências humanas e da filosofia e que pode, mais fecundamente, explicar os impasses em que a educação se encontra e esclarecer o que significa formar sujeitos dotados de razão. Enquanto a modernidade se mostra como um projeto que gera desconfiança, que não oferece a pretendida segurança e sofre abalos na concepção de razão, a educação segue as suas formulações de unidade e tenta reagir idealisticamente diante de todas as rupturas da modernidade” (PRESTES, 1996, p. 127).

em dizer o sujeito, é uma característica marcante na conversação teórico-filosófica contemporânea. Disso resulta que nossa exposição seguirá cotejando duas posições – Rorty e Habermas –, em cujo enfrentamento se delineiam argumentos em perspectiva para o *sujeito da educação*.

2 CONVERSACÃO, CONSENSO E DESACORDO EM DIZER O SUJEITO EM UM CONTEXTO PÓS-METAFÍSICO

Os diversos elementos inventariados, no capítulo anterior, elucidam alguns dos matizes da problemática do sujeito e da subjetividade, sobretudo, em se tratando de compreender suas implicações na conformação e crise dos fundamentos normativos da educação. Por sua vez, orientando-se no caráter afirmativo do pós-metafísico, o que temos em vista é adentrar na complexidade dessa situação, buscando delinear suas condições e possibilidades na compreensão do sujeito da educação.

A pergunta pelo *sujeito da educação em um contexto pós-metafísico*, – quer considerando a impugnação da *razão crítica moderna* quer no enfrentamento da *crise da razão metafísica ocidental*⁸⁶ –, coloca-nos em contato com uma série de deslocamentos no âmbito da racionalidade e, por assim dizer, do sujeito e da subjetividade⁸⁷. Nesse debate emergem questões tais como: unidade e pluralidade, subjetividade e intersubjetividade, pluralismo e relativismo, cultura e intercultura, quase sempre, visibilizadas no influxo da reviravolta lingüística em suas diversas acepções (semântica, hermenêutica, pragmática, etc.).

De modo geral, como afirma D'Agostini,

⁸⁶ A flexibilização e o abandono de convenções epistemológicas e metafísicas, mediante a crítica da razão, do sujeito e da moderna subjetividade, fez ruir a arquitetônica dos fundamentos normativos e teleológicos da cultura ocidental. Segundo Oliveira, “a crise cultural que vivemos é crise contra a razão, contra a ilustração, numa palavra, contra a modernidade. A crítica da razão instrumental desenvolvida pela modernidade desemboca numa crítica à modernidade enquanto tal, e, em última análise, numa crítica à própria razão, que é vista como instrumento de repressão” (OLIVEIRA, 1989, p. 07).

⁸⁷ No bojo do movimento crítico que impugnou uma idéia de razão monológica e solipsista, alicerçada sob a forma derradeira da *metafísica da subjetividade*, na modernidade ocidental, emergiram múltiplas racionalidades e, desde aí, uma variedade de novas abordagens teóricas e metodológicas ensaiando interlocuções diferenciadas com as tensões e problemas do nosso tempo. No enfrentamento de questões antigas e novas, a pretensão de verdade, conhecimento e objetividade cedeu lugar a acordos compulsórios e consensos mitigados no âmbito da prática lingüística.

o sujeito individual cartesiano, é agora dissipado, e o mesmo sujeito, ‘transindividual’, hegeliano, não tem mais lugar efetivo para colocar-se (ou melhor, permanece sendo um ideal racional, objetivo). O que resta é a dimensão da intersubjetividade lingüística, comunicativa (D’AGOSTINI, 2002, p. 146).

Tendo em vista a articulação desses muitos aspectos, – trazidos em pauta, impregnados de uma significativa diversidade interpretativa –, destacamos, entre outros, dois autores contemporâneos, Richard Rorty e Jürgen Habermas, em cuja produção teórica, cada um, a seu modo, mas sempre em termos prospectivos, tratam de explorar, compreender e encaminhar, engenhosamente, os múltiplos significados dessa movimentação que se acentuou de modo característico em nossa época⁸⁸. Quer nos parecer que, no caráter abrangente e paradigmático das proposições teóricas desses autores, encontramos motivos que reforçam a percepção inequívoca de uma discussão eminentemente pós-metafísica, sem deixar de enfrentar, de maneira conseqüente, a problemática da racionalidade, – em seu sentido amplo, e filosófico, em particular –, bem como, o estado de indigência (ontológica, epistemológica, pedagógica) a que foi submetido o *sujeito* (moderno). Embora os pressupostos dessas *mutações* sejam discutíveis – até mesmo em seus desdobramentos –, ainda que, em clima de polêmica, são amplamente cotejados na teoria social dos dois filósofos, ambos interessados em compreender as vicissitudes do tempo, não sem ressoar elementos importantes para as práticas sociais, a formação humana e, em última instância, para a vida em sociedade.

Em se tratando da educação, como veremos, nenhum dos autores explicita, sistematicamente, uma proposição pedagógica como tal⁸⁹. Não obstante, os aspectos educativos são sobressalentes na discussão mais ampla que se estabelece em torno da racionalidade, algo inevitável tendo em vista o estreito vínculo que, na tradição Ocidental,

⁸⁸ Segundo D’Agostini (2002, p. 27), “dos anos sessenta até hoje, com um processo que se inicia no alvor do século XX, abriu caminho um certo *controle* cultural e filosófico da idéia de pluralidade: a heterogeneidade de culturas e mundo, constitutiva da época, já não foi mais percebida como um limite ou uma circunstância de crise, mas como uma circunstância positiva. Na própria análise da contemporaneidade e na individuação ‘descritiva’ de um pensamento de época, assistiu-se a uma certa predominância das categorias de diferença e multiplicidade. Sob certos pontos de vista, não se trata de um fenômeno meramente cultural [...], não está apenas em jogo a vicissitude de uma civilização autodesagregadora e tardia, como aquela, por exemplo, da era helenística, ou de outras épocas tipicamente ‘pluralista’, marcadas pela intersecção de culturas e línguas. Trata-se de um evento que pertence profundamente à racionalidade ocidental, lhe define o percurso e o destino [...]”.

⁸⁹ Parece oportuno ressaltar que, no que se refere a Rorty, há inúmeros artigos que remetem à questão educacional. Embora dessa maneira o autor procure desdobrar a sua *filosofia edificante*, não se trata, propriamente, no sentido estrito, de uma “teoria” pedagógica. Cf. entre outros escritos: Rorty (1997b/c; 2002b/c). Ver, ainda, sobre Rorty e a filosofia da educação, nota 91; Hook (1998, p. 07-18).

desde os seus primórdios, se estabeleceu entre razão – educação⁹⁰. Dessa maneira, dada a relevância de suas teses, no embate teórico atual, é cada vez mais freqüente que pesquisadores, na área da educação, estabeleçam uma interlocução com essas teorias, tendo em vista a elaboração de um pensamento pedagógico⁹¹.

No que se refere à nossa exposição, concentramos nossa atenção em acompanhar os autores citados, tendo em vista a configuração do sujeito (da educação) em sua articulação no horizonte do contexto pós-metafísico. Faremos tal abordagem em três momentos distintos, organicamente articulados. Assim, em primeiro lugar buscamos situar e identificar as novas abordagens teórico-metodológicas que se delineiam nas investigações de Rorty e Habermas, retomando algumas de suas principais proposições (2.1); No passo seguinte, tratamos de apresentar e diferenciar a posição dos autores naquilo que consideramos o elemento principal de aproximação e distanciamento teórico, entre ambos, qual seja, o sentido e a compreensão da reviravolta lingüística, aspecto que, entre outros, nos permite adentrar em uma leitura mais precisa do pós-metafísico na interpretação do sujeito em sua delimitação lingüística (2.2); Finalmente, de maneira breve, resgatamos alguns *Aspectos distintivos da interlocução Rorty e Habermas*, de modo a indicar o teor incandescente do diálogo entre os autores.

⁹⁰ Segundo Antonio Joaquim Severino, – na apresentação da Coleção *Educação e Conhecimento*, que prefacia o trabalho *Richard Rorty: a filosofia do novo mundo em busca de novos mundos*, de Ghiraldelli Júnior –, “a história da cultura ocidental revela-nos que a educação sempre esteve intimamente ligada à teoria, produzida tanto no âmbito da filosofia como no âmbito das ciências humanas em geral. Expressando-se fundamentalmente como uma práxis social, a educação nunca deixou de referir-se a fundamentos teóricos, mesmo quando fazia deles uma utilização puramente ideológica. Este testemunho da história já seria suficiente para demonstrar o quanto é necessário, ainda hoje, esse vínculo entre a visão filosófica e a intenção pedagógica. [...] Mas, por outro lado, além das deficiências pedagógicas e curriculares intrínsecas ao processo de formação de profissionais da educação, também a falta de mediações e de recursos culturais dificulta muito a apropriação, por parte deles, desses elementos que dão conta da íntima vinculação da educação com seu fundamentos teóricos” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1999, p. 11).

⁹¹ Sobre o neopragmatismo de Richard Rorty e sua significação para a educação, ressalta-se os trabalhos de Paulo Ghiraldelli Júnior (1997; 1998), um dos principais conhecedores e divulgadores do autor no contexto brasileiro. Ghiraldelli Júnior defende a tese de que o neopragmatismo rotiano *confunde-se* com uma filosofia da educação. Dessa maneira, a seu ver, embora sem especificar textos *de* filosofia da educação, o tema implícito na obra de Rorty, desvela-se em artigos que tratam questões educativas. No que se refere a Jürgen Habermas e a produtividade de sua teoria da ação comunicativa na pesquisa em educação, indicamos o excelente trabalho de Hermann *Validade em educação – intuições e problemas na recepção de Habermas* (1999), uma iniciativa pioneira em revisar e analisar a obra de Habermas e sua apropriação pelo pensamento pedagógico. Com redobrado esforço a autora procura situar *o contexto da obra de Habermas na educação*, as opções que nortearam *as pesquisas educacionais embasadas na teoria habermasiana*, não sem considerar *as objeções a Habermas e as relações com a justificação pedagógica*. Sobre Habermas, a teoria da ação comunicativa e a *educação*, entre outros cf. Prestes (1996), Boufleuer (2001), Mühl (2003), Mendes (2003a).

2.1 Novas Abordagens Teórico-Methodológicas

Rorty e Habermas são pensadores de destacada performance e significativa influência na conversação teórica contemporânea. Pode-se afirmar que ambos alcançaram notoriedade não apenas pela sua erudição, – ao estabelecerem um diálogo com inúmeros autores, distintos períodos históricos e outras tantas vertentes de pensamento –, ou pela força de seus argumentos pós-metafísicos, mas também e, sobretudo, porque representam o resgate e o redimensionamento de significativas tradições filosófico-sociais, cuja influência, deixou marcas profundas no âmbito das práticas pedagógicas.

Considerando-se herdeiro de Peirce (1839-1914), James (1842-1919) e Dewey (1859-1952), mas também, devedor de Wittgenstein (1889-1951) e Heidegger (1889-1976), e, não menos, de Quine (1908-2000), Sellars (1912-1989) e Davidson (1917-2003), o pragmatismo⁹² redescrito por Rorty, em uma nova moldura de entendimento é, antes de tudo, uma declarada afirmação pós-metafísica e *pós* qualquer ortodoxia cujo apelo representacional e fundacionista possa ser dirigida⁹³. Nesse sentido, a trajetória intelectual de Rorty constitui um tipo próprio de reflexão que se desenvolve *pari passo* com os distintos movimentos e análises das profundas transformações sócio-culturais do nosso tempo, relançando os propósitos pragmáticos na ofensiva antiessencialista da crítica da razão.

Os diversos aspectos das investigações levadas a termo pelo filósofo norte-americano convergem, sem dúvida, para a publicação de *A Filosofia e o espelho da Natureza* (1979), na

⁹² Considerado a contribuição mais significativa dos Estados Unidos à filosofia ocidental, o pragmatismo teve forte incidência nas duas primeiras décadas do século XX. Entre os seus principais expoentes encontramos Charles Sanders Peirce (1839-1914), considerado o fundador e, William James (1842-1919), a quem se atribui o exigente trabalho de sistematização. Em continuidade está John Dewey (1859-1952), conhecido pensador, cuja influência nas práticas pedagógicas no final do século XIX, dado a sua militância e engajamento político, não deixou de afetar a intelectuais e a opinião pública. Embora a sua pujança, nesse período, nas décadas seguintes, após a morte de Dewey, em um movimento que já se iniciara nos anos 30, com a chegada à América de muitos intelectuais europeus, fugitivos da diáspora e perseguição nazista, o pragmatismo foi perdendo a sua importância. Instaurava-se um tipo de positivismo lógico monopolizador e, posteriormente, o desenvolvimento e o influxo sobressalente da filosofia analítica, nas universidades americanas, relegou definitivamente a nova tendência de pensamento a uma posição periférica, senão obsoleta. Não obstante o teor crítico das reações de Willard van Orman Quine (1908-2000), Wilfrid Sellars (1912-1989) e Donald Davidson (1917-2003) à situação que se impôs, somente nos anos 70 o pragmatismo foi reabilitado, em grande parte, mediante o empreendimento teórico de Richard Rorty.

⁹³ Segundo Moraes, o argumento de Rorty – veementemente contestado pela autora –, “tem direção certa: a crítica do predomínio gnosiológico no pensamento ocidental e as conseqüentes concepções de conhecimento e de verdade nele implícitos, a seu ver. Nessas circunstâncias, o argumento estrutura-se a partir de uma crítica radical ao conhecimento como representação, à verdade como conhecimento cognitivo resultante da adequação do pensamento à natureza intrínseca das coisas, e à linguagem como meio transparente e literal, suposto veículo de ‘idéias claras e distintas’” (MORAES, 2003, p. 171).

qual o autor demarca o amplo espectro de sua perspectiva neopragmática. Com esta obra⁹⁴, além de incluir-se no debate intelectual norte-americano e protagonizar o desmonte da hegemônica corrente analítica, a ressonância de suas posições assegurou-lhe ainda o mérito de restabelecer uma nova conexão com as questões que fecundavam o pensamento filosófico no continente europeu: *a crise da razão*. Mas não só! A transgressão de tais limites, não sem considerá-los, antecipava-se em apresentar proposições resolutivas para outros impasses em questão. Nesse sentido, ao resgatar o pragmatismo, Rorty, ao seu modo, redescreveu uma tradição, a partir da qual pode passar em revista, entre outros, não menos que a história do pensamento ocidental que, devidamente sanitarizado, em toda a sua extensão metafísica, foi transformado em uma *história com fins terapêuticos anti-metafísico*. Sem essa fantasmagórica *crença* de uma ordem metafísica (*espelho da natureza*), Rorty se detém a ensaiar o ritmo mais dinâmico de uma filosofia sem epistemologia⁹⁵, entendida como *edificação*, um tipo de prática vulnerável às múltiplas possibilidades de – encontros livres, abertos e contingentes –, produzir outras crenças, recriando homens e mulheres, mas também, re-inventando suas práticas sociais.

Habermas, por sua vez, o principal representante da segunda geração da Escola de Frankfurt, prosseguindo na tradição de Kant, Hegel e Marx, não sem considerar outras contribuições advindas da filosofia da linguagem, tem buscado compreender uma equação difícil *grosso modo* indicada como esgotamento da razão⁹⁶. Embora reconhecendo os percalços e contradições da razão ocidental, Habermas, entende que a modernidade, enquanto produto-síntese de nossa historicidade, – entendida como contínuo processo de aprendizagem social –, apresenta-se como um projeto inacabado. Dessa maneira, compreendendo a impossibilidade de simplesmente dar as costas para a contribuição kantiana e o projeto emancipatório da *Aufklärung*, o filósofo alemão retoma a importância de resgatar a racionalidade moderna não

⁹⁴ Em busca de uma “filosofia sem espelhos”, aspecto de onde surge o caráter “terapêutico” de sua proposta, o autor organiza sua obra, um complexo temático organizado didaticamente em três partes, – a saber, *Nossa essência especular, Espelhamento, Filosofia* –, subdividido em oito capítulos. Tal como propõe o título do livro, sua intenção é confrontar a *filosofia* e a concepção de *espelho da natureza*, metáfora que, segundo Rorty, impregnou a história do pensamento ocidental, cadenciada que foi, na configuração da modernidade, pelo compasso de uma epistemologia centrada na noção de “mente”.

⁹⁵ Rorty elege o anti-fundacionismo como o motivo principal de sua pretensa filosofia “terapêutica”, a partir de então, conseqüentemente, declinada no plural e grafada em minúsculo, pois, a pretensão de uma *Filosofia*, como fundamento precípua da razão, do conhecimento, da verdade, da educação, tornou-se um périplo impossível diante do acréscimo incontestável de uma situação pós-metafísica.

⁹⁶ Constituída em moldes modernos, a partir do século XVIII, a racionalidade ilustrada, já em fins do século XIX, cada vez mais devedora do método e do positivismo científico, evidenciava sinais de um progressivo colapso. No embate com a vigorosa crítica do sujeito e da subjetividade moderna, que se instaurava fortemente na segunda metade do século XX, como também, a emergência de novas abordagens teórico-metodológicas orientadas no influxo da reviravolta lingüístico-pragmática, o tema da razão e da racionalidade motivou um debate polêmico, cuja perspectiva, as mais diversas, trouxe no seu bojo um grau significativo de oposição à razão e um certo *irracionalismo*, visivelmente agravado pelo clima de época na transição de século-milênio.

sem a devida revisão, diante do desenvolvimento de um pensamento pós-metafísico. Em caminho oposto à desconstrução, bem como, ao contextualismo radical e, ainda, à crítica total da razão⁹⁷, a proposta de Habermas dirige-se para a *reconstrução racional* de um percurso histórico datado, na perspectiva de salvaguardar, em novos moldes, uma racionalidade possível em nossos dias como fundamento das práticas sociais.

Partindo desses aspectos temos de início, uma mostra da magnitude do debate que vem sendo travado pelos autores entre si e com outros interlocutores. De modo polêmico, mas, conseqüente com suas perspectivas, Rorty e Habermas adentram na complexidade da situação atual e, na mesma medida, buscam apresentar alternativas teórico-metodológicas no encaminhamento de um impasse comum que entrelaça a emergência de um contexto pós-metafísico.

O que se ressalta é que, embora com nuances próprias, em ambos os autores, o horizonte da discussão que se estabelece, orienta-se na compreensão e no alcance da reviravolta lingüística (*linguistic turn*), de onde emerge a *conversação* (linguagem) como requisito filosófico indispensável e operativo, no que se refere à compreensão do tempo presente, à produção do conhecimento e, à efetivação das práticas sociais. A partir da perspectiva firmada pela expansão da linguagem, em todas as direções, resulta, entre os dois pensadores, aproximações e afastamentos que dão margem a questões amplas e complexas que, embora em confronto, não perdem sua razoabilidade ao interno do propósito de cada autor. Sendo essa convergência-divergência, a partir do giro lingüístico, um elemento fundamental a ser destacado e aprofundado no projeto teórico de Rorty e Habermas, antes não podemos nos dispensar de recorrer, em grandes linhas, alguns dos marcos elementares da trajetória intelectual de nossos autores. Trata-se, simplesmente, de focar os movimentos mais gerais que estruturam a perspectiva teórica de cada autor, no atual contexto, um material bastante acessível em diversas áreas do conhecimento⁹⁸; todavia, como veremos, a opção em recorrer a tais informações, não deixa de ser, também, um recurso a mais em vista de favorecer a exposição de nossos argumentos ulteriores.

⁹⁷ A propósito de uma visão explicativa e sistemática da *crítica total da razão* (cf. APEL, 1989, p. 67-84).

⁹⁸ A posição teórica de Rorty e Habermas, dada a sua abrangência – respectivamente, *redescritiva e reconstrutiva* –, cada vez mais, vem sendo objeto de interesse das mais diversas áreas do saber. Campos distintos do conhecimento discutem suas teorias buscando compreender uma multiplicidade de temas que, à luz de suas proposições argumentativas, ampliam as possibilidades teóricas de interpretar o tempo que se chama hoje em suas distintas urgências sociais. Assim, muito embora para subsidiar áreas específicas, a título introdutório, encontramos uma infinidade de trabalhos que resgatam o itinerário do labor investigativo dos autores, bem como, comentários e críticas relevantes no que diz respeito ao alcance de suas pesquisas no âmbito do direito, da ética, da estética, da religião, da educação, etc.

2.1.1 Richard Rorty: *ruptura, redescritção e edificação*

Richard McKay Rorty⁹⁹, um dos mais eminentes representantes do neopragmatismo americano e um dos pensadores mais polêmicos do nosso tempo, tornou-se amplamente conhecido com a publicação do livro *Philosophy and the Mirror of Nature (A filosofia e o espelho da natureza)*, lançamento que data o ano de 1979. Nessa obra reluz, em toda a sua intensidade, a mordaz crítica antiessencialista do filósofo, mas, também, a proposição sistemática dos seus argumentos em favor do neopragmatismo, transformado em um tipo de estratégia redescritiva com fins edificantes, a seu ver, expediente irrefutável na construção da solidariedade. De modo geral, *A filosofia e o espelho da natureza* é o ponto de chegada e o ponto de partida da teoria social de Rorty¹⁰⁰, e assim, se pode dizer, a chave interpretativa para a compreensão de suas principais teses, no período ulterior, quase sempre desenvolvidas em forma de ensaios, revolvendo questões diversas, mas, sempre em sincronia com a perspectiva neopragmática¹⁰¹.

⁹⁹ Richard McKay Rorty, nasceu nos Estados Unidos, em 1931. Filho único, sua família manteve proximidade com as idéias socialistas trotskistas, mesmo tendo rompido os laços com o Partido Comunista Americano, em 1932. Em sua formação acadêmica Rorty estudou filosofia em Chicago e Yale tendo alcançado um particular domínio teórico-metodológico seja das correntes filosóficas seja dos seus vocabulários técnicos. Por sua vez, em sua trajetória profissional, o filósofo americano tem mantido um diálogo muito estreito com a área pedagógica e, em seus escritos, tem buscado tematizar a educação a partir de sua filosofia “edificante”.

¹⁰⁰ Considerado um neopragmatista, a trajetória de Rorty, confunde-se com a história da filosofia norte-americana. Em *Richard Rorty: a filosofia do novo mundo em busca de novos mundos*, apropriando-se das indicações de Rorty, Ghiraldelli Júnior (1999) identifica três fases que são precursoras da produção teórica do filósofo norte-americano, as quais servem de fundamento para uma quarta fase que, a seu ver, situa a posição neopragmática rortiana. Perseguindo essa descrição e, ressaltando o intento de *desplatonização*, – que conforma a filosofia norte-americana, tendo o seu ponto culminante, Rorty –, uma primeira fase, segundo Ghiraldelli Júnior, consiste em um estreito vínculo com as proposições de Dewey que, em certo sentido, retoma o pragmatismo de Peirce e James, contudo, inserindo novos problemas. A segunda fase coincide com a presença de alguns membros do Círculo de Viena, os empiristas lógicos que, fugindo da perseguição nazista, aportaram nos Estados Unidos, subtraindo o pragmatismo e subvertendo alguns dos seus postulados. Por volta dos anos de 1950, inicia-se uma terceira fase, a *ruptura da década de cinquenta*, na qual pensadores como Quine, Sellars e o segundo Wittgenstein, provocaram uma significativa alteração de rota ao romper com a postura canônica do positivismo lógico, explicitando, assim, novos elementos para uma abordagem pragmatista. Na quarta fase, na qual insere Rorty, – caracterizada por uma *doutrina holística* –, descrevendo o holismo desse período, Ghiraldelli Júnior (1999, p. 31) diz que, *grosso modo*, “é aquela posição na qual todas as sentenças diferem por graus, não por espécie. Assim, não pode haver uma distinção rígida entre significado e significação. Na perspectiva tradicional o significado é o que é próprio da coisa em questão – o que lhe é intrínseco – enquanto que a significação é o que lhe é contingente – o que lhe é extrínseco, periférico. O holismo rompe com essa visão dual. O holismo diz Rorty, está no centro da posição pragmatista na medida em que ser pragmatista é ser contextualista ou antiessencialista”. Ghiraldelli Júnior (1999, p. 32) afirma que, “ao participar do holismo, [...] Rorty insiste em três pontos: 1) *não existe* algo como característica não-relacional de *x*; 2) conhecer *x* é algo que tem a ver com colocá-lo em relação com uma série de outras coisas; 3) conhecer *x* é lidar com *x*. As duas primeiras teses são nitidamente holísticas, contextualistas, a terceira cumpre a função de um arremate mais especificamente pragmatista. A sustentação dessas três teses conjuntamente não permite a adoção da idéia de que há aparência e essência, de que conhecer é se apropriar ou representar essências ou modelos aproximados delas”. Para Ghiraldelli Júnior, essa equação de termos elimina o dualismo metafísico – o platonismo –, em evidente afirmação da contingência, suprimindo a idéia de que haverá uma manifestação resolutiva com base em um outro mundo.

¹⁰¹ Tal perspectiva, seletiva, demanda um campo acrescido de tensões e polêmicas que embora vamos contornar, tendo em vista que não pretendemos uma arguição do autor, ainda assim, não podemos deixar de mencionar, ou melhor, indicar outros pontos de vista, bastante conseqüentes, como é o caso da crítica que apresenta, por exemplo, Moraes (2003, p. 169-198); Duayer; Moraes (1997, p. 27-48).

A seguir vamos nos ater, brevemente, em alguns recortes decisivos desse trabalho, ressaltando os elementos que conformam o gênero argumentativo do autor, contudo, não sem considerar um e outro ingrediente redescrito em outros textos, reformulações que *grosso modo* melhor traduzem, ampliando as idéias contidas em sua obra principal.

Destarte, temos que Rorty, – em a *Filosofia e o espelho da natureza* –, com precisão cirúrgica e, adentrando no emaranhado temático de uma filosofia centrada na epistemologia, redescreveu, o enredo de *Nossa essência especular* (Parte I) e a idéia de *Espelhamento* (Parte II), tarefa que, por si só, já realça o seu trabalho investigativo. Por sua vez, para além dessa compilação dos elementos históricos e o resgate das críticas contra a “imagética especular tradicional”, Rorty entrevia que, para levar a termo o seu intento de “perfurar aquela crosta da convenção filosófica que em vão Dewey esperou abalar” (RORTY, 1994a, p. 28), outros elementos precisava ser esboçado.

A invenção da mente como *espelho – metáfora* que se tornou hegemônica no desenvolvimento do pensamento ocidental –, configura o enredo principal da história recontada por Rorty (nas duas primeiras partes de *A filosofia e o espelho da natureza*). Entretanto, é, sobretudo, a partir das objeções levantadas a essa visão especular (metafísica), que o autor traça as implicações de compreender e interpretar o mundo, e a vida no mundo, sem depender das *operações epistemológico-mentais* como recurso necessário e explicativo da ordem das coisas no mundo.

Assim compreendendo os encaminhamentos de Rorty, em a *Filosofia* (Parte III), embora seja o capítulo conclusivo da obra, encontramos um exercício preliminar e indicativo do que poderia ser a filosofia sem a epistemologia. Nesse sentido, tendo como referência as contribuições advindas, particularmente, da hermenêutica¹⁰², quer nos parecer que a

¹⁰² A hermenêutica com a qual Rorty estabelece conexão, vincula-se, aos estudos de Hans-Georg Gadamer (1900-2002), amplamente conhecido como fundador da hermenêutica filosófica moderno-contemporânea. Já sexagenário – algo pouco extraordinário para quem alcançou a soma de 102 anos de vida –, o filósofo publicou o seu trabalho mais expressivo, *Verdade e Método – Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica* (1960), obra com a qual alcançou, não sem polêmicas, grande reconhecimento entre os seus pares, na filosofia, mas também, notoriedade junto a outras áreas do conhecimento, particularmente, as ciências sociais e humanas. Segundo Stein, “‘Verdade e Método’ fala-nos de um acontecer da verdade no qual já sempre estamos embarcados pela tradição. Gadamer vê a possibilidade de explicitar fenomenologicamente esse acontecer em três esferas da tradição: o acontecer na obra de arte, o acontecer na história e o acontecer na linguagem. A hermenêutica que cuida dessa verdade não se submete a regras metódicas das ciências humanas, por isso ela é chamada de hermenêutica filosófica. É desse modo que Gadamer inaugura um lugar para a atividade da razão, fora das disciplinas da filosofia clássica e num contexto em que a metafísica foi superada” (STEIN, 2002, p. 07). Para Gadamer, a verdade não pode ser garantida única e exclusivamente pelo método. Dessa maneira, frente ao crescente reducionismo e a própria autolimitação do método científico, suas interrogações a respeito de outros caminhos para alcançar a verdade, permitiram-lhe delinear um novo enfoque para a racionalidade a partir do compreender pelo diálogo, a hermenêutica filosófica. No dizer de Hermann, “com *Verdade e Método*, Gadamer realiza a superação da filosofia da subjetividade, vinculando o sujeito que compreende, à historicidade. A crítica à consciência estética e à consciência

progressiva desconstrução operada por Rorty, assume a posição re-constitutiva da filosofia, agora em condições de ser compreendida como “conversação” e “edificação”.

Esse enfoque que emerge na passagem da epistemologia para a hermenêutica, na redescritção de Rorty, parece corroborar o sentido mais profundo de sua virada pragmática na filosofia. Diversamente da mão única prescrita pela visão epistemológica, – enquanto representação precisa capaz de assegurar uma prática legitimada a partir de um terreno comum de concordância –, a hermenêutica, na interpretação de Rorty, restringe-se em sugerir que ser racional é, antes de tudo, abster-se da epistemologia. A hermenêutica¹⁰³, tal como assumida na interpretação de Rorty, *como discurso sobre discursos* (RORTY, 1994a, p. 338), não apenas indica um distanciamento da arbitrariedade presente na visão epistemologicamente centrada, mas, também expressa, o reconhecimento de uma pluralidade discursiva como explicitação da inesgotabilidade de sentido da contingência humana no mundo.

Nesse enquadramento mais amplo e dinâmico, trazido pela compreensão hermenêutica, a imagem de mundo estruturado, estável e permanente, cede passagem e passa a compartilhar o lugar com outros modos alternativos de descrição, isto é, no dizer de Rorty:

proclamar que não temos nenhuma essência, nos permite ver as descrições de nós mesmos que encontramos em uma das (ou na unidade das) *Naturwissenschaften* como a par com as várias descrições alternativas oferecidas pelos poetas, romancistas, psicólogos de profundidade, escultores, antropólogos e místicos. As primeiras não são representações privilegiadas em virtude de que (no momento) há

histórica conduz ao abandono da idéia de objetividade e do fundamento cartesiano da ciência moderna, para deixar revelar a verdade na linguagem. Assim, é ilusório o ideal de transparência plena do sujeito no processo de conhecimento, como também, o ideal de conhecimento pleno dos acontecimentos históricos como pretendia o historicismo moderno” (HERMANN, 2002, p. 43). Entretanto, se para Gadamer a hermenêutica é “o saber o quanto fica, sempre, de não dito quando se diz algo” (GADAMER, 2000b, p. 211), por sua vez, ao afirmar que “o ser que pode ser compreendido é linguagem” (GADAMER, 1999, p. 687), chega-se, dessa maneira, ao horizonte ilimitado da compreensão hermenêutica e, ao mesmo tempo, ao sentido possível e contingente da linguagem. Como esclarece o filósofo, “nunca tive em mente, nem tampouco disse que tudo seria linguagem. O que se encontra aí é uma delimitação. Logo, o que não pode ser compreendido, talvez represente a tarefa infinita de encontrar a palavra que chegue mais próxima ao menos da coisa” (GADAMER, 2000b, p. 211).

¹⁰³ A hermenêutica para o filósofo americano situa-se no contraponto da problemática do conhecimento, e nesta posição, não se filia a um tema-sucessor da epistemologia, tão pouco, constitui uma disciplina, um método, ou ainda, um programa de pesquisa. A hermenêutica, tal como o holismo advogado por Rorty, é uma dessas formas de racionalidade que coloca em questão a própria “racionalidade”, sem pretender restringir-se a um discurso monológico. Dessa maneira, afirma o autor, “a hermenêutica encara as relações entre discursos variados como as relações entre partes integrantes de uma conversação possível, uma conversação que não pressupõe nenhuma matriz disciplinar que una os interlocutores, mas onde a esperança de concordância nunca é perdida enquanto dure a conversação. Essa esperança não é a esperança da descoberta de terreno comum de concordância anteriormente existente, mas *simplesmente* a esperança de concordância, ou, ao menos, discordância interessante e frutífera” (RORTY, 1994a, p. 314).

mais consenso nas ciências do que nas artes. Simplesmente fazem parte do repertório de auto descrição à nossa disposição (RORTY, 1994a, p. 356).

A partir dessa perspectiva, emancipado de uma “visão essencial” onde se queria ancorar a “verdade” de todas coisas, o autor faz emergir a possibilidade de um diálogo hermenêutico contextual, auto-implicativo e relacional. Neste caso, a conversação livre assume toda a sua importância, pois, é a conexão convergente pela qual, segundo o filósofo, pode-se tecer e recriar a trama de crenças descritas e redescritas, antes como um modo de provocar a solidariedade que uma maneira de alcançar comensuração e objetividade. Nessa maneira de lidar com o mundo, “a objetividade deveria ser vista como conformidade às normas de justificação (para asserções e para ações) que encontramos sobre nós” (RORTY, 1994a, p. 355), e não no plano prescrito por uma teoria como ideal a ser atingido. Quer dizer, o sentido pragmático da vida, substitui a intenção prescritiva da teoria.

Nessas circunstâncias em que a justificação é um fenômeno pragmático-social e não mais teórico-epistemológico, o “conhecimento” como objetivo do pensar é sucedido pela noção de *Bildung* (educação, auto-formação), tal como propôs Gadamer e, na versão de Rorty, fora redescrita como *edificação*¹⁰⁴, isto é, a forma “para representar esse projeto de encontrar modos novos, melhores, mais interessantes, mais fecundos de falar” (cf. RORTY, 1994a, p. 354). A edificação é, nesse sentido, tudo o que possa resultar de uma conversação em tratando-se de arrancar-nos de nós mesmos e, dessa maneira, inserir-nos em um contexto mais amplo, diverso e produtivo de um modo de vida livre, sem nenhuma certeza ou manobra que possa evidenciar, simulando, admonitórios de correspondência com a *Verdade*.

O participante de uma conversação se lança ao incerto e joga a cada instante todo o seu destino, rebuscando por desembaraçar os fios das mais diversas crenças, narrativas, redescritões. Assim compreendida, a edificação trata de extravasar, em todas as direções, aquelas possibilidades que, – embora reprimida sob o exclusivismo de uma ordem metódica e racional, qual seja, o modo acurado de encontrar/verificar/justificar/representar/predizer a

¹⁰⁴ Segundo Rorty, (1994a, p. 354) sua preferência pelo termo *edificação* decorre do fato de que “‘educação’ soa um tanto prosaico demais e *Bildung* um tanto estrangeiro demais”. Trata-se de uma crítica que a rigor não é retomada pelo autor. Uma sugestão que, embora sem a intenção, vem ao encontro dessa questão, é a ponderação de Ghiraldelli Júnior (1997, p. 22), ao contrastar, na perspectiva redescritiva de Rorty, as concepções metafísicas de educação, de modo geral, restringidas a “um processo *limitado* de transformação da subjetividade”, pois, que, o ser humano, como tal, inatingível em sua essência, “não pode vir a ser alterado, nem por ele mesmo, nem por ninguém”. Esse tipo de substancialidade a ser extraída do sujeito, constitui a raiz etimológica da palavra educação, “do latim *e-ducere*, que significa conduzir (*ducere*) para fora (*e*)”. Desse modo, “a educação”, assim entendida, “não é um processo de construção ou autoconstrução, mas um processo que se *limita* a dar poder de manifestação a esse núcleo imutável que reside no íntimo de cada um, que é o íntimo de cada um”.

verdade essencial de todas as coisas, em um único e mesmo procedimento/vocabulário (*epistemológico*) –, resgatam o sentido polissêmico e contingente da vida no mundo¹⁰⁵. A prática da conversação torna-se edificante na medida em que agrega, efetiva, promove e consolida outros modos de falar. Engendrando descrições *ad hoc*, a edificação implementa mudanças que seguem o rumo da intercompreensão dialogal, entrelaçando, sempre, conexões outras e novas alternativas de entendimento/consenso.

Ocorre, no entanto, que esse caráter reativo do projeto de edificação, ao insistir em *outros modos de falar*, não pode desconsiderar que um contexto determinado, embora cultural e não mais universal, segue como sendo o ponto de partida para a redescrição auto-criativa. É, pois, diante desta situação, que Rorty (1994a, p. 359) assevera que “educação tem que partir da aculturação” como caminho de abertura, intercâmbio fecundo e contínuo de contextos e culturas diferentes.

Diante desse panorama o papel da filosofia não será outro que fazer parte da conversação, redescrever e edificar. É em relação a isso, que a filosofia “edificante” de Rorty e outros filósofos periféricos, contrasta com a filosofia “sistemática” da corrente principal. Enquanto esta se mantém na “trilha segura” da ciência e busca circunscrever e restringir os discursos, aquela põe sob suspeita este tipo de visão e busca antes continuar a conversação e ampliar a redescrição discursiva. Para Rorty, este poderia ser o palpite edificante: “do ponto de vista educacional, enquanto oposto ao epistemológico ou tecnológico, o modo como as coisas são ditas é mais importante do que a posse de verdades” (RORTY, 1994a, p. 353).

Como se pode notar, com a *Filosofia e o espelho da natureza*, o filósofo americano inaugurou, na questão teórico-filosófica atual, um ponto de vista polêmico e controverso. O seu anti-representacionalismo caracteriza uma ruptura radical com a metafísica ocidental. Sem esta base normativa de fundamentação, diga-se, *representação* de verdades essenciais¹⁰⁶, “redescrever”, o único modo de lidar com as coisas e as pessoas, é o acesso mediante o qual

¹⁰⁵ A *filosofia edificante* de Rorty, negativamente, reverbera contra a tradição *monológica da razão*. Na mesma proporção, recrudesce o propósito de “prevenir que o homem se iluda com a noção de que conhece a si mesmo, ou qualquer outra coisa, exceto sob descrições opcionais” (RORTY, 1994a, p. 371).

¹⁰⁶ Segundo Rorty, “o mundo não fala; só nós é que falamos. [...] a verdade é uma propriedade de frases, uma vez que as frases para existirem dependem de vocabulários e uma vez que vocabulários são feitos por seres humanos, assim são as verdades” (RORTY, 1994b, p. 26 e 44).

pode-se “edificar”, e, portanto, *re-inventar* de modo criativo, o *sujeito*, o mundo e a solidariedade¹⁰⁷.

Para o que nos interessa, o sujeito e a subjetividade, o neopragmatismo de Rorty apresenta uma nova redescritção das relações entre o “nós” e o mundo e, dessa maneira, uma superação do modelo sujeito-objeto (“eu” – mundo), em benefício de uma relação “organismo” – “meio”¹⁰⁸. Mediante uma abordagem holística, portanto homogênea, “organismo” e “meio” ocupam um mesmo espaço em um contexto natural-histórico de relações sem precisar apelar para algo sobrenatural ou para algo não histórico. Esse modelo, caracterizado por Rorty como “naturalista não-reducionista”, compreende o sujeito como “a rede de crenças e desejos que precisam ser postulados como causas internas do comportamento lingüístico de um organismo singular” (RORTY, 1997a, p. 169).

Para o autor, o fluxo interno de um organismo (crenças, desejos, ânimo, etc) não constitui um estado de consciência, mas estados fisiológicos descritos como estados psicológicos que, ativados e articulados com o meio, são expressos em comportamentos lingüísticos e não-lingüísticos em contínuo processo de reformulação.

O fato de os seres humanos poderem estar despertos para alguns de seus estados psicológicos não é, segundo esse ponto de vista, em nada mais misterioso do que o fato de eles poderem ser treinados para relatar a presença de adrenalina em suas correntes sangüíneas, ou sua temperatura corporal, ou um lapso de fluxo venoso em suas extremidades. Capacidade de relatar não é uma questão de ‘presença de consciência’, mas simplesmente de ensinar o uso das palavras. O uso de sentenças como ‘Eu acredito que p’ é ensinado tanto quanto o uso de sentenças como ‘Eu tenho febre’. Assim, não há nenhuma razão especial para cindir os estados ‘mentais’ dos ‘estados físico’, como se eles tivessem uma relação metafisicamente íntima com uma entidade chamada ‘consciência’. Tomar este ponto de vista é, de um golpe só, eliminar a maior parte da problemática da filosofia pós-kantiana (RORTY, 1997a, p. 168).

Nessa perspectiva, em que desaparece a visão tradicional de subjetividade sustentada pela idéia de uma “essência” constituída sobre a natureza humana como razão/consciência/intencionalidade, o sujeito que emerge é suas crenças, desejos, tomadas de

¹⁰⁷ Este posicionamento do autor, sempre em defesa do neopragmatismo, tem sido ampliado e aprimorado, em uma infinidade de outros trabalhos, cotejando temas sociais, políticos, culturais, filosóficos, educacionais. Muito embora Rorty declare “sou alguém que tem lá suas dúvidas a respeito da relevância da filosofia para a educação, pela mesma razão de que tenho lá minhas dúvidas da relevância da filosofia para a política” (RORTY, 1997, p. 59), sua inserção na discussão destes temas tem sido crescente e uma marca em seus trabalhos, sobretudo a partir de *Contingência, ironia e solidariedade*, publicado em 1989.

¹⁰⁸ “Rorty gastou os últimos 30 anos elaborando uma leitura completamente original dos filósofos pragmatistas clássicos – Charles S. Peirce, Willian James e John Dewey – e articulando tais leituras com as conquistas dos filósofos analíticos Willard V. O. Quine e Donald Davidson, de modo a elaborar seu próprio e novo modelo das relações ‘nós’ – ‘mundo’” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2001, p. 83).

posição, etc, sem depender de uma introspecção para encontrar um núcleo interior que, ao estilo de uma fonte virtual, *tem* verdades, seleciona desejos (moralmente bom-mal), decide o pensar e o agir. O sujeito rortyano, conseqüente com o seu pragmatismo, constitui-se no mundo prático, horizonte possível a partir do qual interpreta, aspira, participa de uma experiência – *conversacional* – que mantém, conecta, modifica o seu comportamento lingüístico¹⁰⁹.

Muito embora a digressão histórica proposta por Rorty – em *A filosofia e o espelho da natureza* –, refaça o percurso da razão centrada na sua definição epistemológica, sua intenção é, unicamente, possibilitar um programa alternativo de crenças que se auto-afirmam sem qualquer fundamentação/representação de cunho metafísico. O pragmatismo de Rorty se recusa a prover tais princípios ontológicos, bem como, se desfaz de toda e qualquer tentativa de encontrar um tema sucessor para as questões epistemológicas. Para o filósofo, o pragmatismo tão-somente “nos conta uma história por que pensávamos que precisávamos de tais princípios, e oferece algumas sugestões sobre que aparência poderia ter uma cultura em que não pensássemos assim” (RORTY, 1997a, p. 128).

Ao revolver uma história que deriva, hegemonicamente, de postulações metafísicas – *a tradição representacionista, cartesiano-kantiana, sujeito-objeto* (RORTY, 1999, p. 19) –, o neopragmatismo rortyano procura remover tais “entulhos” conceituais deixando em aberto não mais que um campo ilimitado para outras *estórias*, incomensuráveis em suas possibilidades redescritivas. O propósito edificante de sua filosofia é, antes de tudo, terapêutico e nesse caso, inclui, também, “retirar completamente as metáforas visuais, e particularmente as especulares, de nossa fala” (RORTY, 1994a, 365), de maneira a dar vazão à conversação sem o encargo de remetê-la a princípios gerais de referência e objetividade lingüístico-transcendental¹¹⁰.

¹⁰⁹ Nada mais que isso, pois, que, não há como estabelecer um limite *a priori* para encontros livre e abertos nos quais se colocam em jogo, tão-somente, descrições/redescrições. A linguagem é apenas uma ferramenta disponível; ela não apresenta nenhuma possibilidade de correspondência acurada com a natureza intrínseca das coisas, dos indivíduos humanos, do mundo.

¹¹⁰ Irredutível em sua sanitização, Rorty (1999, p. 15) declara que “a linguagem é um conjunto de instrumentos ao invés de um conjunto de representações”. Nenhum procedimento da razão, – nem mesmo as decodificações ainda cifradas dos estudos sobre a linguagem –, justifica ou permite encontrar um modo de dizer as coisas como elas são de fato, em sua natureza intrínseca (realismo). Para o filósofo, assim como não há uma natureza (*rationale*) que rejunta a intencionalidade dos artefatos humanos – e, portanto, uma visão privilegiada (*especular*) da *realidade* –, também não existe “uma quase-coisa chamada linguagem, que funciona como intermediária entre sujeito e objeto” (RORTY, 1999, p. 19), o que torna inviável as reações e os refinamentos analíticos de um anti-realismo lingüístico. A linguagem é apenas uma ferramenta que possibilita a conversação conectando uma sentença a outra sentença de modo casual, empírico, pragmático. A linguagem traduz crenças e desejos que ganham expressão, forma e significado em jogos de linguagem que se configuram em sua exteriorização/descrição, contudo, sem se tornar um objeto de investigação.

O uso da linguagem, quanto mais se enraíza nos contextos humanos concretos e particulares, tanto mais absorve o sentido contingente do *sujeito lingüístico* “corporificado” na trama da conversação. Enquanto compartilha dessa situação e do empreendimento conversacional, – sem qualquer mistificação ou digressão transcendental –, o sujeito tão-somente fabrica expressões adicionais, ou seja, na linguagem de Rorty, fios que tecem, redescritivamente, outras crenças e desejos, sempre em vista de dissolver a crosta de convenções (*pré-conceitos*) que subordinam o sujeito, a cultura, a vida no mundo a um tratamento categorial objetivo (distinguindo concatenações internas e externas). A linguagem é, nesses termos, a única via de emergência das crenças e desejos que resgatem o sujeito e o mundo a si mesmos, fazendo irromper o sentido sempre transitório de suas manifestações lingüísticas mediante a conversação.

Considerando o alcance panorâmico da filosofia edificante de Rorty, – nada menos que uma versão redescritiva do principal vetor funcional da cultura ocidental, a visão epistemologicamente centrada –, temos, ao modo desconstrutivo, o intento pragmático de abrir sulcos em meio a um processo de “crise”, ainda em curso, mas, que, de modo geral, se deduz da exaustão das condições normativas da metafísica.

Dessa maneira, muito embora a pretensão do filósofo em prover uma conversação edificante seja apenas terapêutica, sua abordagem não deixa de ser uma possibilidade de interpretar a *desordem social* contemporânea, ampliando o espaço para uma discussão ampla de questões teóricas em termos práticos, úteis, do ponto de vista social.

Nesse particular, a filosofia edificante de Rorty, enquanto teoria social, realça a finitude e a contingência do organismo humano no mundo, contudo, sem extraviar a dinâmica fática de encontros livres e abertos produzir consensos, acordo, entendimento, ainda que seus resultados sejam imprevisíveis. Em todo o caso, a plausibilidade de um sujeito lingüístico integrar uma conversação forja, intensificando, a condição indispensável da edificação do sujeito.

2.1.2 Jürgen Habermas: *revisão, reconstrução e agir comunicativo*

Jürgen Habermas¹¹¹ é, atualmente, um dos maiores intelectuais vivos da Alemanha. De acordo com Bernstein, a obra e a intenção fundamental do filósofo podem ser referidas “como de uma *nova* Dialética da Ilustração”, revista e ampliada no horizonte revigorado da esperança de liberdade, justiça e felicidade, anseio de ontem e de hoje¹¹² (BERNSTEIN, 2001, p. 59).

De modo geral, o caráter propositivo de Habermas está condensado na arquitetura de uma *Teoria da Ação Comunicativa*¹¹³ (1981). A intenção do autor vem demarcada já no prefácio de sua obra, subdividida em três elementos fundamentais, internamente articulados:

- a) Estabelecer um conceito de racionalidade comunicativa que seja capaz de fazer frente às reduções cognitivo-instrumentais;
- b) Desenvolver um conceito de sociedade tendo em consideração o mundo da vida e o mundo do sistema;
- c) Apresentar uma teoria da modernidade que explique as patologias sociais (HABERMAS, 1987a, p. 10).

¹¹¹ Nascido em 1929, em Düsseldorf, após a sua formação inicial, já no conturbado período de *aggiornamento* do pós-guerra, Habermas dedicou-se a estudos de filosofia e germanística (1949). Concluiu o seu doutorado em 1954, desenvolvendo uma tese sobre a *Filosofia da História em Schelling*, um dos principais expoentes do idealismo alemão. Um momento decisivo no desenvolvimento do pensamento de Habermas foi a sua colaboração com Adorno, a partir de 1956, o que lhe permitiu adentrar no renomado círculo do Instituto de Pesquisa Social, inserindo-se no contexto da pesquisa empírica como técnica de investigação. Embora a discordância com a direção do Instituto, o que resultou no seu afastamento, em 1959, esta incursão entre os membros da Escola de Frankfurt, concedeu a Habermas o lugar mais expressivo na segunda geração frankfurtiana, sendo considerado, não sem polêmica, um dos principais herdeiros da Teoria Crítica, revista e ampliada. Habilitando-se para a docência, a partir de 1961, com a ajuda de Gadamer, tornou-se professor em Heidelberg, permanecendo ali até 1964, quando então segue para a Universidade de Frankfurt, onde assume, como professor titular, a cátedra de sociologia. Em 1971, convidado para assumir a coordenação do Instituto Max Planck de investigações sobre as condições de vida do mundo técnico-científico, dirige-se para Starnberg. Nesse período, dedicando-se mais exclusivamente à pesquisa, confronta-se mais diretamente com os sintomas críticos do capitalismo tardio, convencendo-se de que algumas teorias explicativas da sociedade mostravam-se superadas. Quase dez anos mais tarde, condensando o resultado de suas investigações, publicou sua obra mais expressiva, a *Teoria da Ação Comunicativa* (1981).

¹¹² Tal como aqui, as demais traduções do espanhol para o português são de nossa responsabilidade.

¹¹³ Com a publicação da *Teoria da Ação Comunicativa*, em 1981, em 2 volumes, – *Racionalidade da ação e racionalidade social* volume I, *Crítica da razão funcionalista* Volume II (fazemos uso da versão da obra em espanhol, publicada em 1987 e reimpressa em 1988, pela Editorial Taurus, Madrid, traduzida originalmente do alemão: *Theorie des kommunikativen Handelns. Band 1. Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung; Theorie des kommunikativen Handelns, Band 2. Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft*, publicada em 1981 pela Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main) –, e posteriormente, com a divulgação de *Teoria da ação comunicativa: complementos e estudos prévios*, de 1984, temos à mão a exposição sistemática da teoria social de Habermas, ulteriormente desenvolvida e aprofundada em um conjunto de outras obras e artigos. O livro da Teoria da ação comunicativa se apresenta organizado em VIII capítulos, sendo que dois destes, capítulo III e VI, sob o título de *Interlúdio*, são dedicados à elaboração de questões sistemáticas que condensa os elementos principais de exposição da teoria da ação comunicativa.

Em seu ponto de partida, o pensamento de Habermas toma em consideração questões simples da vida cotidiana em base a comunicação que se realiza entre os envolvidos no processo de conversação. Não obstante a isso, para dar sustentação teórica à sua argumentação, o autor desenvolve um arcabouço complexo, delineando os traços de sua teoria social embasada no *agir comunicativo*.

De modo geral, na Teoria da Ação Comunicativa, Habermas estabelece uma ampla interlocução com representantes clássicos do pensamento filosófico-social¹¹⁴. Ao desenvolver o seu caminho de pesquisa, em se tratando da apropriação metodológica que faz desses autores, Habermas realiza uma particular *reconstrução histórica*¹¹⁵ de suas teorias. Em rigorosa análise de suas proposições, apresentando-as em seu contexto, ao detalhar os alcances não sem evidenciar os seus impasses e limites, o autor, ampliando-as, indica e esclarece o seu caminho próprio de investigação¹¹⁶.

Neste sentido, um elemento diferenciador que se particulariza na obra de Habermas, desde o início, é o seu empenho persistente na superação do paradigma da filosofia da consciência: “o que está esgotado é o paradigma da filosofia da consciência” (HABERMAS, 2000, p. 414). Esta racionalidade¹¹⁷, em seu caráter monológico, indica Habermas, parece ter sido determinante nas conclusões pessimistas e aporéticas que predominaram no diagnóstico da sociedade, tal como apresenta Nietzsche, em sua crítica psicológica da razão e do sujeito, que resulta no niilismo; Weber com a perda de sentido e a perda da liberdade, que se encerra

¹¹⁴ Citamos, entre outros, Max Weber (1864-1920), Émile Durkheim (1858-1917), George Herbert Mead (1863-1931), Karl Marx (1818-1883), Georg Lukács (1885-1971), Max Horkheimer (1885-1973), Theodor Adorno (1903-1969), Talcott Parsons (1902-1979).

¹¹⁵ Um elemento recorrente, quando se fala da produção teórica de Habermas, refere-se à sua *reconstrução* teórica. Segundo o próprio autor em, *Para a reconstrução do materialismo histórico*, “significa, em nosso contexto, que uma teoria é desmontada e recomposta de modo novo, a fim de melhor atingir a meta que ela própria se fixou: esse é o modo normal [...] de se comportar diante de uma teoria que, sob diversos aspectos, carece de revisão, mas cujo potencial de estímulo não chegou ainda a se esgotar” (HABERMAS, 1990a, p. 11).

¹¹⁶ Como nos faz perceber McCarthy (1998, p. 446), “em vez de olhar para eles como outros tantos cadáveres a ser dissecados exegeticamente, Habermas os trata como virtuais oponentes em um diálogo mediante o qual cabe aprender muitas coisas que seguem mantendo sua significação para o presente. O propósito destas reconstruções históricas com intenção sistemática é trazer à luz e assimilar as contribuições positivas destes pensadores, criticar e superar suas debilidades, pensando com eles para ir mais adiante do que eles”.

¹¹⁷ Erigida sobre a atitude objetivante do sujeito (*sujeito – objeto*), a razão predominante no que se convencionou chamar, *paradigma da filosofia da consciência*, limita seletivamente a racionalidade em suas fronteiras epistêmicas, produzindo ações unilaterais, estratégicas, orientadas a fins previamente estabelecidos (teleologia). Para Habermas, tal problemática remete a um fenômeno complexo já identificado pelo labor teórico-social de Kant, Hegel e Marx, contudo, o progresso de suas contribuições reteve os elementos basilares da razão esclarecida e, portanto, os percalços inerentes da metafísica na constituição da subjetividade moderna. As entranhas atualizadas desse processo regressivo, presente na razão remodelada, podem ser reconhecidas, ulteriormente, entre outros, no alastramento ilimitado e hegemônico da razão, em sua forma instrumental.

no aprisionamento, a *jaula de ferro*; Lukács na objetificação, que redundava na coisificação da consciência; por fim, Horkheimer e Adorno, na lógica da identidade, a razão instrumental.

De modo geral, a maneira como os autores sinalizam os impasses da razão no âmbito da produção e reprodução da vida social, não deixa de ser um protesto convincente; todavia, na visão de Habermas, a denúncia dos malefícios da racionalização, – embora amplificada em sua polifonia, entre outros, com Heidegger e Foucault –, não registra avanço significativo em se tratando de viabilizar possibilidades de encaminhamento/superação da situação a que se chegou no tempo presente. O prolongado intento de reformas da *razão* e do *esclarecimento* permanece em torno do protótipo da razão do sujeito, a subjetividade moderna.

Mesmo mantendo o diálogo com essas diversas linhagens do pensamento crítico da razão, Habermas não deixa de buscar argumentos que lhe permita *radicalizar* a “crise”, como também, as possibilidades de uma racionalidade em que possa amparar a ação humana¹¹⁸. Embora o filósofo considere o fato de que o mundo da vida sofreu uma invasão dos artefatos do mundo do sistema, – na medida em que foram sendo suprimidas as imagens religiosas metafísicas da sociedade sob a emergência e o desenvolvimento das estruturas da consciência organizativa moderna –, nem por isso, a racionalidade pode ser reduzida aos parâmetros dessa colonização instrumental¹¹⁹.

Em contrariando o acorde, que se apressa em dar o tom orquestral da fúnebre despedida da razão, mas, também, sem contrair débitos com a tradição metafísica, o filósofo da *ação comunicativa*, pondera que a racionalidade, como tal, decorre de uma aprendizagem social em cuja inserção, tanto a sociedade quanto os sujeitos, nela envolvidos, compartilham de um mesmo mundo de sentidos e normas. Portanto, suprir os déficits de uma razão

¹¹⁸ Como esclarece Siebeneichler (2003, p. 39), “através das atitudes de protesto e através das próprias reformas, Habermas descobre o alastramento irracional de formas de racionalidade econômica e administrativa, destituídas de linguagem, as quais passam a infiltrar-se sub-repticiamente em esferas vitais que são estruturadas sempre de acordo com um sentido ético, estético e comunicativo, fragmentando-as”.

¹¹⁹ Seguindo a análise de Habermas, no crescente desgaste entre o mundo da vida e o mundo do sistema, em cujo agravante, o acréscimo ilimitado de formalização institucionalizada e burocratização administrada, tem provocado a colonização do mundo vital, encontra-se o lado perverso da razão constituída em poder de dominação e controle da produção social da vida. Entretanto, a racionalidade, na interpretação do autor, não se restringe, exclusivamente, a esse caráter de conter, reprimir, dominar. Dessa análise unilateral decorre, no sentido habermasiano, o refrão aporético de uma crítica da razão que, quando revestida da crítica total da razão e, perpassada de uma polarização simplificada, não deixa alternativas entre razão ou desrazão. Contrapondo as análises de seus interlocutores, Habermas considera que o declínio da razão (metafísica), em sua definição instrumental, não decorre, exatamente, de um excesso de razão, mas, antes, resulta de uma visão reduzida de racionalidade, a qual se tornou objeto das críticas mais diversas. Sem contornar a problemática, no estado em que se apresenta, mas, tomando-a, criticamente, se de um lado o filósofo reconstrói as bases teóricas da racionalização social, de outro, de modo conseqüente, faz emergir, distinguindo, outras faces (deformadas ou esquecidas) da razão, em cuja base o *medium* lingüístico é o elemento determinante.

insuficiente, inadequada ou deformada não depende de um ato da razão (*cognocente*), mas, antes de uma aprendizagem tecida na interação das práticas sociais, na qual, os protagonistas são sujeitos capazes de fala e ação¹²⁰.

Em que pese a posição de Habermas, sua intenção não é outra que trazer à luz o sentido, senão esquecido ao menos mal lembrado, da *linguagem* enquanto *ação comunicativa*, o modo que trata da ampliação da racionalidade em sua performance intersubjetiva (sujeito – sujeito). É a partir dessa compreensão que, o autor, se põe a desenvolver a *ação comunicativa* que permite o desdobramento da razão sem o exclusivismo da racionalização, prisioneira da filosofia da consciência.

Na sua *introdução ao pensamento de Habermas*, Dutra esclarece essa questão, ao dizer que:

A razão para Habermas, manifesta-se historicamente e manifesta-se de forma lingüística. Por isso a temática da razão remete à questão da linguagem. A linguagem torna-se como que a explicitação da razão, ou melhor, torna-se a própria razão. Por isso, o tema da consciência é substituído pelo da linguagem, caracterizando assim um novo paradigma na filosofia (DUTRA, 1993, p. 09).

Afastando-se do estreitamento de perspectivas dos seus interlocutores, Habermas quer ressaltar que, não se trata de dar continuidade à tradição da teoria do conhecimento com outros meios, e, portanto, a “invenção” de uma metateoria social, mas o intento comedido de estabelecer “o princípio de uma teoria que se esforça por dar razão dos cânones críticos de que faz uso” (HABERMAS, 1987a, p. 09). Quer dizer, não se trata de estabelecer uma totalidade hermética de todos os elementos e conexões que propriamente especificam e padronizam uma tipologia de interação social, mas, indicar as bases normativas (*procedimentais*) da interação social que, mediadas pela linguagem, buscam sua validação na intersubjetividade.

O progresso de Habermas, em relação a seus interlocutores, deve-se à nova situação trazida pelo desenvolvimento lingüístico-pragmático¹²¹ em sua explicitação da consciência

¹²⁰ A questão da racionalidade enquanto aprendizagem social que se orienta para a emergência da linguagem, na perspectiva de Habermas, se adensa na reconstrução da teoria da evolução social que visa compreender a sociedade em seus trâmites de uma convivência humana voltada ao entendimento. Nesse sentido, a razoabilidade do social como aprendizagem, insurge das práticas sociais de homens e mulheres circunstanciados no âmbito da historicidade. Entretanto, para Habermas, o elemento fulcral de coordenação dessas ações que engendram o mundo é a linguagem, o registro biográfico, mas, também coletivo da condição humana no mundo: *sujeitos de ação e de fala*. É interessante notar que Habermas, – porque interessado na *interação* social dos sujeitos –, não se concentra sobre a materialidade natural imediata do corpo que fala – tal como procede e redescreve Rorty –, mas, antes, se debruça sobre o agir humano enquanto linguagem (pragmática).

¹²¹ Este movimento, em torno dos estudos sobre a linguagem, ganhou forma com Ludwig Wittgenstein (1889-1951) e foi levado a termo nas elaborações de John Langshaw Austin (1911-1960) e, John R. Searle (1932), na teoria dos atos de fala.

reflexiva presente na fala. A linguagem que, antes exercia um papel secundário, reduzida a mero instrumento de comunicação, passa a ocupar um lugar destacado como condição e possibilidade do entendimento humano: *a linguagem comporta um telos para o entendimento*. Desse ponto, com os ajustes da reconstrução racional, Habermas pode especificar as bases da racionalidade comunicativa, que se explicita na ação comunicativa.

Segundo o filósofo, *a ação comunicativa*, pode ser definida como

a interação de ao menos dois sujeitos capazes de linguagem e de ação que (seja com meios verbais ou com meios extra-verbais) estabelecem uma relação interpessoal. Os atores buscam entender-se sobre uma situação de ação para poder assim coordenar de comum acordo seus planos de ação e com isso suas ações. O conceito aqui central de *interpretação*, se refere primordialmente à negociação de definições da situação susceptível de consenso. Neste modelo de ação a linguagem ocupa [...] um lugar proeminente (HABERMAS, 1987a, p. 124).

Nessas condições, em que foi possível reabilitar e ampliar o conceito de razão na perspectiva da filosofia da linguagem e da ação comunicativa, Habermas pôde, definitivamente, abandonar o paradigma da filosofia da consciência em seu solipsismo teleológico. Em relação a isto, a posição argumentativa assumida por Habermas busca elucidar, não apenas o que se mostra equivocado naquelas análises, sob o efeito de uma racionalidade totalizante e lógico-dedutiva, mas, na mesma medida, procura explicitar o alcance e o horizonte da teoria da ação comunicativa.

Nesse sentido, a sua *teoria da ação comunicativa* promove, na teoria do sujeito soberano – em cujo determinismo lógico-dedutivo da relação sujeito-objeto, as coisas são ditas como são (realidade) ou como deveriam ser (teleologia), em uma relação exclusiva de poder (o sujeito atua sobre o objeto) –, uma alteração significativa e que se explicita em um novo encaminhamento. A comunicação entre sujeitos capazes de fala e ação (sujeito – sujeito), alcança, não apenas o reconhecimento mútuo entre os diferentes parceiros de conversação, mas, na mesma medida, permite acordar, mediante a argumentação discursiva, uma re-interpretação das instâncias compartilhadas do mundo da vida, quando problematizadas e, dessa maneira, chegar a um possível entendimento.

Segundo Habermas,

tal interpretação implica, por um lado, uma mudança de paradigma na teoria da ação: mudar da ação teleológica à ação comunicativa; e por outro, uma mudança de estratégia na tentativa de reconstruir o conceito moderno de racionalidade que a descentração da compreensão do mundo faz possível. O fenômeno que se há de

explicar não é já o *conhecimento e submissão* de uma natureza objetivada tomadas em si mesmas, senão a intersubjetividade do *entendimento* possível, e isto tanto em nível interpessoal quanto em nível intrapsíquico (HABERMAS, 1987a, p. 499).

A partir dessa perspectiva, a interação que se estabelece, pois, no âmbito lingüístico, nada tem a ver com negar ou eliminar a subjetividade, mas, antes de tudo, afirmar que tal subjetividade se constitui em uma referência intersubjetiva desenvolvida na performance de uma argumentação racional. Desse ponto de vista, a ação racional é uma ação social. Esta aprendizagem que nasce da interação social comunicativa constitui não só a subjetividade, mas também, o mundo de sentido da existência histórica e interpretativa próprias do ser humano.

2.2 Reviravolta Lingüístico-Pragmática: A Interpretação de Rorty e Habermas

Enquanto o pós-metafísico pode ser entendido como uma declarada afirmação do fim da metafísica, a reviravolta lingüística, nesse contexto, significa a mudança paradigmática teórico-crítica que radicaliza, orienta e efetiva tal processo. Segundo Oliveira (1996, p. 13), “a superação da ingenuidade da metafísica clássica implica, hoje, a tematização não só da mediação consciencial, como se fez na filosofia transcendental da modernidade enquanto filosofia da consciência, mas também da mediação lingüística”.

De modo geral, o que se convencionou chamar de reviravolta, giro ou guinada lingüística (*linguistic turn*), em suas diversas perspectivas (sintática, pragmática, hermenêutica, etc.), corresponde a uma profunda alteração no modo de compreender e situar a linguagem. Isso se deve, em grande parte, à atenção destacada que a linguagem passou a receber no final do século XIX e que, de forma prioritária e exaltada, se aprofundou no decorrer do século XX¹²². Se a linguagem antes pertencia a um modo simples e instrumental

¹²² Insere-se nesse contexto, uma gama variada de autores, tendências e movimentos, que se orientam na compreensão da importância que a questão da linguagem adquire na tematização lingüística, filosófica e científica. Vale citar, por exemplo, a influência do genebrino Ferdinand de Saussure (1857-1913) que, com sua teoria lingüística, trouxe grande contribuição para a semiologia e a antropologia, influenciando, entre outros, Merleau-Ponty, Lévy-Straus, Jacques Lacan e Michel Foucault, e, sob tal influxo, o campo das ciências humanas e a filosofia. Uma outra perspectiva ainda mais relevante, é a intervenção de Bertrand Russell (1872-1970), que retomando a trilha do empirismo da filosofia inglesa, procurou estabelecer uma relação necessária entre filosofia e ciência. No percurso teórico de Russell consta que, em G. E. Moore (1873-1958), – de quem mais tarde se afasta –, encontrou aquilo que lhe permitiu superar o idealismo e resgatar o empirismo. De Gottlob Frege (1848-1925), Russel retoma o programa logicista, distanciando-se, sobretudo, na medida em que busca diferenciar entre sentido (conotação) e significado (denotação),

de expressão da introspecção do sujeito *em si e para si*, – e que, dessa maneira, obtinha o acesso privilegiado à razão, ao conhecimento e à verdade, sendo o seu produto veiculado por signos lingüísticos; agora a linguagem é assumida como a condição na qual se processa a racionalidade, o saber, o entendimento humano.

Da análise da linguagem (*guinada lingüística*), chega-se à linguagem como prática social (*guinada pragmática*), e interpretativa (*guinada hermenêutica*), como modo de experimentar, compreender e dizer as condições de vida no mundo (cf. OLIVEIRA, 1997, p. 51; OLIVEIRA, 1996; ROHDEN, 2002, p. 25-92). “O horizonte a partir de onde se pode e deve pensar a linguagem não é o do sujeito isolado, ou da consciência do indivíduo, que é o ponto de referência de toda a filosofia moderna da subjetividade, mas a comunidade de sujeitos em interação” (OLIVEIRA, 1997, p. 53).

É no alcance e na amplitude dessa movimentação que, como já indicamos, se situam Rorty e Habermas. Situando tais desenvolvimentos e deslocamentos, no âmbito da linguagem, nossos autores dão forma às suas perspectivas teórico-metodológicas e assim, consistência a um programa que se detém em prover a exclusividade da linguagem no modo de conceber o labor teórico-filosófico, não sem considerar a sua efetividade no interior das práticas sociais.

Vale recordar que embora os autores compartilhem de um mesmo estuário de pensamento, de forma peculiar, cada um tece os fios de seus argumentos, conduzindo a estilos próprios de trabalho e de compreensão do processo comunicativo. Resguardados por

conclusões que apresenta em sua *Teoria das descrições* (1905). Por seu turno, com o filósofo e matemático Alfred North Whitehead (1861-1947) escreveu, de 1910 a 1913, *Principia Mathematica* (3 volumes), uma de suas principais obras. Em se tratando da linguagem, Russell desenvolve estudos sobre a *sintaxe*, aproximando-se dos interesses do neopositivismo. Ludwig Wittgenstein (1889-1951), aluno e discípulo de Russel, sucessor de Moore na cátedra em Cambridge, ainda em 1921, publicou o *Tractatus lógico-filosófico*, que o tornou célebre e o artifice mais imponente da filosofia da linguagem, nos anos de 1930. Todavia, foi com as *Investigações filosóficas* (1945-1949) que, Wittgenstein, delimitou um novo modo de compreender a linguagem, a partir dos *jogos de linguagem*. Enquanto, entre outros, Russell, Moore e Wittgenstein, estão associados ao movimento analítico de Cambridge, G. Ryle (1900-1976) e J. L. Austin (1911-1960) – e, ainda, P. F. Strawson, A. J. Ayer, S. Hampshire, H. L. A. Hart, S. E. Toulmim, R. M. Berlin, D. Pears, A. Montefiore, P. Nowell e G. J. Warnock –, pertencem ao movimento analítico de Oxford, que se firma a partir de 1951, dando origem ao que se tornou conhecido como *Cambridge-Oxford Philosophy*. No que esta discussão tangencia o *neopositivismo*, ou *positivismo lógico*, tal como foi desenvolvido pelos membros do Círculo de Viena (*Wiener Kreis*), temos que, o seu início remete ao físico e filósofo, Moritz Schilick (1882-1936). Convidado em 1922 para ocupar a cátedra de *Filosofia das ciências indutivas*, na Universidade de Viena, Schilick, em 1924, – com Herbert Feigl e Friedrich Waissmann –, funda um grupo de estudos (Hans Hahn, Otto Neurath e sua mulher Olga, Felix Kaufmann, Victor Kraft, Kurt Reidmeister), do qual em 1926, passou a fazer parte Rudolph Carnap (1891-1970). Também chamado de *fisicalismo*, – assim fez Carnap em *A linguagem fisicalista como linguagem universal da ciência* (1931), *A psicologia na linguagem fisicalista* (1932) e *A filosofia e sintaxe lógica* (1935) –, o positivismo lógico, atribui à linguagem da física, em rompendo com a linguagem da metafísica, o respaldo fundamental das ciências. No seu teor antimetafísico, sobretudo, com a influência do primeiro Wittgenstein, o neopositivismo, atingiu enorme importância na *filosofia da ciência* (epistemologia). (Cf. REALE; ANTISERI, 1991, v. 3).

particular coerência interna, dessa maneira, buscam interpretar e encaminhar, em termos prospectivos, a reviravolta lingüística. Temos, então, um tipo de debate amplo e complexo que polariza em torno de questões incontornáveis no tempo presente (*pós-metafísico*), sobretudo, na medida em que permite problematizar a própria linguagem, tanto quanto a razoabilidade de um *sujeito lingüístico*.

Dada a sua importância e, para adentrar no âmago dessa complexa discussão, vamos nos deter em alguns aspectos da reviravolta lingüística e pragmática, em Rorty e Habermas. Focalizamos, desse ponto de vista, entre outras, apenas duas tendências teóricas que se entrecruzam, muito embora se diferenciando, na interpretação da linguagem enquanto evento que se ressalta na compreensão de um contexto pós-metafísico¹²³. Ainda assim, convém lembrar, é a questão do *sujeito* a via principal que nos interessa tomar nessa encruzilhada de muitos caminhos¹²⁴.

Acercando-se desses elementos, na tentativa de explorar o campo semeado pelo neopragmatismo de Rorty¹²⁵, temos que a linguagem se mostra como uma ferramenta em cujo uso nada mais resta a não ser intercambiar certo repertório de palavras, crenças e desejos, um jeito simples de dizer o mundo que está diante de nós e, assim, simplesmente, dizer a vida no mundo, do qual fazemos parte, sem qualquer recurso a uma metalinguagem¹²⁶. Esse aspecto é

¹²³ Na medida em que se reconhece que é no âmbito lingüístico que se traduz o ponto de ancoragem das questões moventes que dinamizam o debate teórico contemporâneo, destrincha-se, em grande parte, a vitalidade contrastante dos impulsos que, – em um contexto pós-metafísico –, cooperam no sentido de fomentar o caráter interativo e dialogal da linguagem. Tal aspecto enseja, cada vez mais, a tarefa de resgatar as múltiplas dimensões da comunicação enquanto exercício conversacional que engendra, conectando, outras possibilidades de compreensão, de entendimento, de consenso entre sujeitos que se reconhecem mediante a sua situação lingüística.

¹²⁴ Não obstante o aceite de que a linguagem descerra novos contornos na perspectiva de focar as implicações discursivas como provocação da integração social (concernida como acordo que põe em realce a conversação), permanece ainda, em aberto, as particularidades que permitem compreender e diferenciar os múltiplos desdobramentos desse processo em suas implicações na tematização do sujeito. O influxo dinâmico de valorização da linguagem, sem dúvida, incorpora e irradia o potencial vigoroso de uma conversação que acolhe os desafios dos particularismos, dos regionalismos, dos relativismos, enfim, do pluralismo ingente da vida social, sem subtrair, cancelar ou nivelar as diferenças dos agentes mutuamente envolvidos. Trata-se uma situação que desperta para a urgência de focalizar os diferentes ângulos, perspectivas, possibilidades, que, multiplicados em suas alternativas, desafios e, novos problemas, ainda assim, resgatam as conexões comunicativas que, por sua vez, e não poderia ser de outro modo, remetem a homens e mulheres em ação, movimentando práticas sociais efetivas e localizadas.

¹²⁵ Ghirdelli Júnior (1999, p. 33) esclarece que, “uma boa parte dos historiadores, comentadores, e outros filósofos atuais hesitam em ver Rorty como um pragmatista, e preferem considerá-lo como um neopragmatista. Mas o próprio Rorty, não se vê assim. Quando perguntado sobre suas diferenças com Dewey, por exemplo, ele tende a minimizá-las. Para ele, as diferenças, se existem, estariam *apenas* no fato de que os pioneiros da filosofia pragmatista tendo vivido na transição do século XIX para o XX, deram menos importância à linguagem do que a que ela possui hoje na discussão filosófica ocidental, principalmente entre os filósofos pertencentes à cultura anglo-americana. Mas os propósitos dos pioneiros e Rorty seriam os mesmos”.

¹²⁶ Ao tratar da *contingência da linguagem*, Rorty declara que “dizer que o mundo está diante de nós, que não é uma criação nossa, quer dizer, tal como o senso comum, que a maior parte das coisas no espaço e no tempo são efeitos de causas que não incluem os estados mentais do ser humano. Dizer que a verdade não está diante de nós é simplesmente dizer que onde não há frases não há verdade, que as frases são elementos das linguagens humanas e que as linguagens humanas são criações do homem” (RORTY, 1994b, p. 25).

decisivo na argumentação do filósofo norte-americano. Por isso, se apropria e redescreve autores e perspectivas, procedimentos indispensáveis, que redigidos em seu favor, levam a termo o seu intento de transmutar a linguagem em mero veículo de comunicação entre *bípedes sem penas*. É a partir dessa convicção que, então, pode afirmar que, em sua perspectiva, “é essencial que não tenhamos uma consciência pré-lingüística relativamente à qual a linguagem precise de ser adequada, que não tenhamos um sentido profundo de como as coisas são, que seja obrigação dos filósofos transmitir em linguagem” (RORTY, 1994b, p. 45).

Resulta, pois, que para Rorty, torna-se dispensável uma teorização explicativa da linguagem, sendo suficiente, senão razoável, o seu potencial descritivo. Visto que a linguagem não transcende a contingência de vocabulários próprios, – um tipo de subproduto circunstancial que se aplica no modo de lidar com os artefatos do mundo –, suas propriedades concorrem, exclusivamente, em fornecer inúmeras descrições que se multiplicam em uma infinidade de possibilidades *ad hoc*. Essas descrições, por sua vez, permitem narrar eventos, dados, biografias, enfim, périplos humanos, científicos, poéticos, etc., que insemnam e nutrem o senso tópico, criativo e criador da interação humana. Porém, sem qualquer pretensão de uma tal objetividade que possa simular e, portanto, prescrever, uma prévia, ou, posterior hierarquia de verdade epistemológica, menos ainda, de verdade axiológica (universal).

No dizer de Rorty:

A verdade não pode estar diante de nós – não pode existir independentemente da mente humana – porque as frases não podem existir dessa maneira ou estar diante de nós dessa maneira. O mundo está diante de nós, mas as descrições do mundo não. Só as descrições do mundo podem ser verdadeiras ou falsas; o mundo por si próprio – sem o auxílio das actividades descritivas dos seres humanos – não pode (RORTY, 1994b, p. 25).

Desse ponto de vista, no qual deixa de existir a essência (substância), assim como, a natureza humana, que conecta conhecimento, verdade, objetividade, linguagem, de maneira intrínseca, Rorty rompe os fios de – *a seu ver* –, uma hipotética linearidade histórica, centrada na sucessão contínua de *fundamentar fundamentos sem-fundamentos*, diga-se na tradição (metafísica) ocidental. Embora reconhecendo que há, nessa *estória*, uma pluralidade de discursos e distintos vocabulários, ontem e hoje, ainda assim, não é possível deslindar uma lógica premeditada, cumulativa e de progressos inauditos. Resta, portanto, tão somente, o intento de descrições lingüísticas mais úteis ou menos úteis, da qual podemos, simplesmente, nos apropriar, renunciar, ou, como prefere o autor, redescrever.

Para Rorty,

a tentação de procurar critérios constitui uma classe dentro da tentação mais geral de pensar que o mundo ou o eu do homem possuem uma natureza intrínseca, uma essência. Isto é, resulta da tentação de privilegiar algumas das várias linguagens com que habitualmente descrevemos o mundo ou nos descrevemos a nós próprios. Enquanto pensarmos que há uma relação chamada ‘adequação ao mundo’ ou ‘expressão da natureza real do eu’ que pode ser possuída por vocabulários-no-seu-todo ou faltar-lhes, continuaremos a tradicional busca filosófica de um critério que nos diga quais os vocabulários que possuem essa desejável característica (RORTY, 1994b, p. 27).

Como em sua redescrição, tal anseio não encontra plausibilidade, sua sugestão é a de que se deve reverter esse quadro aporético, de impor parâmetros (*comensuráveis*), ao que lhe parece *incomensurável*. Todavia, não se trata de encontrar um tema sucessor no âmbito da epistemologia, mas, antes, em renunciando a esse *modo restritivo de vocabulário*, abrir-se, horizontalmente, a outros, novos e possíveis discursos. Deveras, prossegue, o próprio autor:

Se alguma vez conseguíssemos adaptar-nos à idéia de que a realidade é em grande parte medida indiferente às descrições que dela fazemos e que o eu humano é criado através da utilização de um vocabulário, em vez de, adequada ou inadequadamente, se exprimir através deste, estaríamos finalmente a assimilar o que havia de verdadeiro na idéia romântica de que a verdade é feita e não descoberta. A verdade desta asserção reside precisamente no facto de as linguagens serem feitas e não descobertas e de a verdade ser propriedade de entidades lingüística, de frases (RORTY, 1994b, p. 27).

Se não há uma essência a ser perscrutada, tampouco, uma verdade que seja determinante, clara e distinta, menos ainda, pode-se dispor de uma ferramenta, – qualquer que seja, ainda que seja a linguagem –, como capaz de alcançar ou explicar, convenientemente, tal tipo de idealismo. Poder-se-ia dizer, que para o autor, diante das evidências, melhor seria abandonar esse engenho, do que quixotear, heroicamente, numa luta inglória e sem sentido. A não ser que, tal metáfora, pudesse assim nos fazer perceber, quão inútil (*insana*) tem sido essa busca de lapidar um espelho da natureza, em busca de refletir, mas, também, dizer a verdade.

Na medida em que se faz plausível a impossibilidade de um tal fundamento último, segundo o autor –, interrompe-se, definitivamente, a busca incessante de cunhar, aperfeiçoar, iluminar, esclarecer a concepção de *homem* como ser genérico, abstrato, cognoscente, consciente, *sujeito (subjectum)*. Assim, o sujeito humano redescrito pelo neopragmatismo de

Rorty¹²⁷, faz desaparecer a noção de subjetividade moderna que transformou a concepção de *natureza humana* como sendo o núcleo vinculante da espécie humana, em um tipo ideal de força unitiva do sujeito enquanto consciência de si. Esse recurso teórico-metodológico, chamado *natureza humana*, tracionado pelo encanto da *verdade interior* constitutiva do homem (subjetividade), submergiu o sujeito da vida natural aos desígnios da ordem ideal das coisas. Rorty não apenas reage negativamente a *essa noção especular*, como também rompe, peremptoriamente, com a regularidade sempre em mudança dessa bimilenar tradição ocidental, que também se tornou rebento reverenciado no viés analítico da linguagem.

A propósito de tal empreendimento desconstrutivo em perspectiva redescritiva, segundo Ghiraldelli Júnior¹²⁸, “podemos definir o sujeito rortiano como a *rede de crenças e desejos que devemos postular como causas internas da conduta lingüística de um organismo*” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1997, p. 24). Temos aí, uma complexa apresentação mnemônica dos elementos fundamentais do *sujeito rortiano* no horizonte da reviravolta lingüística¹²⁹. Todavia, em nosso caso, precisamos vasculhar um pouco mais aquilo que está contido na formulação indicada. Nesse sentido, o próprio filósofo americano, – por exemplo, em seu livro *Objetivismo, relativismo e verdade: Escritos Filosóficos I* –, sistematiza o seu argumento em defesa do que denomina *fisicalismo não-reduutivo* (RORTY, 1997a, 157-172). O texto trata, sem dúvida, de um inventário crítico dos modelos metafísico do ser humano,

¹²⁷ É importante lembrar que Rorty, ao se distanciar, redescritivamente, da tradição ocidental *epistemologicamente centrada*, o que ele abandona, entre outros, são as formulações da metafísica, na qual ancorou-se a idéia de fundamento, da mente como espelho da natureza (*essência*), do universal subsumindo o singular, etc. Em função dessa ruptura, a idéia de razão, de conhecimento e, sobretudo, o controvertido conceito de *natureza humana*, mas, também, o de subjetividade moderna, perde a sua aura e o seu potencial explicativo do *sujeito*, quando submetidos ao crivo da contingência e da historicidade redescrita lingüisticamente.

¹²⁸ Buscando explicitar em Rorty, a repercussão da problematização do sujeito e da subjetividade, vamos nos remeter, com frequência, sobretudo, ao inventário já realizado por Paulo Ghiraldelli Júnior, a esse respeito, não sem retomar o próprio autor, quando necessário.

¹²⁹ Do modo como entende e esclarece o filósofo brasileiro, temos que “o novo modelo de subjetividade proposto por Rorty segue dois passos estratégicos. O primeiro passo resulta da aplicação de seu holismo. Ele traz o homem para um campo único e homogêneo: o campo histórico-natural no qual são unicamente vigentes relações do tipo das relações causais. Assim o indivíduo humano se apresenta como um organismo, um corpo, que vive em todos os seus aspectos e situações no âmbito de regularidades e contingências do mundo completamente natural e desencantado. O segundo passo resulta da sua adoção do ponto de vista da terceira pessoa. Assim o indivíduo humano, imerso completamente no mundo natural – o único que existe –, é observado pelo seu comportamento e não por sua introspecção. Então, os eventos que ocorrem no interior do seu corpo são tomados como da mesma ordem dos eventos que ocorrem fora. A explicação da relação entre eventos que ocorrem no interior do organismo com todos os outros eventos torna-se uma questão de *postular* ou *observar* entidades dentro do corpo, o que denominamos então de causas internas da conduta do ser humano. Tais causas incluem elementos que descrevemos com tipos diferentes de vocabulários: elementos microestruturais e macroestruturais, mentais e físicos – hormônios, sinapses neurais, pósitrons, crenças, desejos, estados de ânimo, enfermidades, múltipla personalidade” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1997, p. 23).

mas, também, não deixa de ser a oportunidade em que o autor propõe sua nova descrição “filosófica” do sujeito¹³⁰.

Considerando o vasto percurso da razão ocidental, Rorty ilustra, delimitando o seu contexto discursivo, três momentos tipológicos em que se busca definir *grosso modo* a relação “eu – mundo”, situando um deslocamento compreensivo que se movimenta da essência do homem ao corpo humano na relação com as coisas do mundo. Assim temos, antes de Kant, a influência Platônica e o imperativo das concepções religiosas do mundo, – em grande parte, erigidas sob o predomínio do Cristianismo –. Nesse quadro, a busca da essencialidade do Homem (*Si próprio verdadeiro*) e do Mundo (*Realidade verdadeira e eterna*), em oposição ao *falso si próprio* e o *mundo da aparência*, constitui uma noção de corpo humano que se aliena de si tanto mais se diferencia dos animais (*animal humano*), pelo seu potencial *humano* de transpor e refutar a contingência. Para esse modelo, diz Rorty (1997a, p. 163), “investigar os fatos empíricos contingentes é útil, na melhor das hipóteses, para os propósitos de construção de um trampolim que nos lance para cima e para longe de tais fatos”. Em outras palavras, o corpo humano pouco importa e nada contribui para uma vida espiritual seja no âmbito da razão (*rationale*) seja no da religião (*religione*).

¹³⁰ Rorty, nesse trabalho, parte de uma problemática ampla. Trata-se em síntese, do modo como se interpreta, reciprocamente, a filosofia alemã e a filosofia americana, um tipo de leitura que, a seu ver, impede a comunicação entre as duas tendências filosóficas. Segundo Rorty, enquanto aquela é “associada com o desdém à ciência natural”, essa, no seu “materialismo e fisicalismo são associados com reducionismo e com cientificismo”. Segundo o autor, em re-posicionando o debate, a filosofia norte-americana embora possa ser descrita como “materialista” ou “fisicalista”, no seu desenvolvimento mais recente não pode, sem mais nem menos, ser associada a qualquer elemento cientificista. Nesse sentido, Davidson e Putnam são reconhecidos como os filósofos americanos contemporâneos que introduziram um modo diferenciado de a filosofia interagir com a ciência, a cultura, etc., todavia, sem recair em reducionismos. Partindo, sobretudo, de Davidson, Rorty nesse escrito diferencia os modos de relação “eu – mundo”, apresenta a visão “naturalista” dos seres humanos, ao mesmo tempo em que tece suas argumentações em consonância com o *fisicalismo não-reduutivo*. Para Rorty, compreendendo redescritivamente que o idealismo germânico foi uma reação ao cientificismo do Iluminismo – e, dessa maneira, contribuiu para o incremento do movimento romântico na ordem do pensar filosófico, contudo, sem de fato, suprimir a hegemonia científica –, a iniciativa de Dewey, tanto quanto a de Davidson, resgata essa última tarefa, buscando corrigir o anticientificismo, mediante uma visão *naturalista sem ser reducionista*. Se Dewey percorreu a trilha do naturalismo aceitando o esteticismo oriundo da cultura sob o influxo da transformação da experiência na arte, Davidson traduz a culminação de uma tendência na filosofia americana na qual interage a filosofia da mente e a filosofia da linguagem. Trata-se de um campo complexo que Rorty procura explicitar. Retomando a forma de ensaios que se tornou patente na produção de Davidson, incluindo-se nas tentativas de encontrar uma visão sinóptica do autor, Rorty retoma três teses reincidentes no pensamento do filósofo, para delinear as bases de um fisicalismo não-reduutivo. Segundo Rorty (1997a, p. 158), “estas são as teses de que as razões podem ser causas, a tese de que não há nenhuma relação entre não-sentenças e sentenças (ou entre não-crenças e crenças) que possa ser chamada uma relação ‘que torna verdadeiro’, e a tese de que metáforas não tem significados”. É a partir dessas teses que Rorty passa em revista as relações constitutivas do “Si próprio – mundo” na tradição metafísica ocidental, esquematizando as formas distintas de investigar a matéria humana e a confecção de sua interioridade na formulação platônica-cristã e moderna, apresentando um terceiro modelo alternativo, *fisicalista não-reduutivo*.

Na perspectiva de um segundo modelo, a *fuga mundi*, isto é, do tempo, da mudança, etc., em se tratando ainda de pleitear “a realidade verdadeira”, ao elidir Platão em favor da visão de Demócrito (*átomo – vácuo*), no século XVII e XVIII, afirma Rorty, trouxe uma alteração fundamental na compreensão do *ser humano* agora umbicado no espaço do mundo e, constituindo o mundo. Há uma interioridade modelar situada no próprio Homem que demanda ser alcançada por uma introspecção progressiva de captura do *Si próprio* que apreende o *mundo físico verdadeiro*. Na explicação de Rorty, temos que:

O Si próprio é agora concebido como tendo três estrados: um estrado mais externo consistindo de crenças e desejos empíricos contingentes, um estrado médio que contém, necessariamente, *a priori*, crenças e desejos empíricos contingentes, e que ‘estrutura’ ou ‘constitui’ o outro estrado, e um cerne inefável interno que é, a grosso modo, o verdadeiro Si próprio do modelo platônico-cristão. Esse último é o reino da atividade numênica fichtiana, da vontade schopenhaueriana, da *vivência* diltheyana, da intuição bergsoniana, da voz da consciência, das intimações da moralidade etc. Esse cerne inefável – o Si próprio interno – é o que ‘tem’ as crenças e os desejos que formam o Si próprio médio e o externo. Ele não é idêntico com esses sistemas de crenças e desejos, e sua natureza não pode ser capturada por referência a eles (RORTY, 1997a, p. 163).

Essa configuração temporalizada de um modelo de mundo que inclui o *corpo humano* é chamada por Rorty de “modelo pós-kantiano”. Não obstante o seu alcance mais alargado, enquanto o mundo (e também o corpo) passou a pertencer à ciência física, o Si próprio tornou-se a reserva *par excellence* da filosofia. “Dessa maneira, a maior parte da filosofia desse período consistiu em tentar especificar a relação entre os três âmbitos desse Si próprio, tanto quanto a relação de cada um desses âmbitos com a realidade física” (RORTY, 1997a, p. 163). Trata-se, ainda, de uma cisão em cuja situação a realidade física (do mundo e do corpo humano) parece desprovida de sentido na constituição da homeostase interior do Homem.

O terceiro modelo – *fisicalista não-redutivo* – apresentado por Rorty, advém de uma transformação do segundo modelo, pós-kantiano, um tipo de exercício que repõe a relação “eu – mundo” sem qualquer exigência ontológica. Ou seja, a constituição do mundo físico, a sua representação ideal e, portanto, o tornar verdadeiro as proposições *a respeito de* são questões que passam a ser objetadas pela extinção de suas estruturas e conteúdos metafísicos. No dizer de Rorty (1997a, p. 166), “nesse modelo, a distinção entre o Si próprio e o mundo foi substituída pela distinção entre o ser humano individual (descritível em termos tanto mentais quanto físicos) e o resto do mundo”. No modelo naturalista diagramado por Rorty, o corpo humano é um contorno delimitador do indivíduo humano, um tipo de plexo composto de eventos que funcionam como as causas internas do comportamento humano. Tais causas,

segundo Rorty, não decorrem de um *estado de consciência*, mas, unicamente, da correlação de eventos de caráter físico-mental (hormônios, sinapses neurais, crenças, desejos, etc.) que constituem comportamentos traduzidos mediante itens lingüísticos (incomensuráveis), em se desfazendo de um posicionamento baseado na necessidade ontológica (comensurável e redutiva). A linguagem, nesse caso, nada mais é do que o intento de traduzir tais eventos, um tipo de utensílio razoável que permite descrever a rede de crenças e desejos que ocorrem no interior do ser humano.

Apropriando-se de Davidson – “a culminação da corrente holística e pragmática na filosofia analítica contemporânea” (RORTY, 1997a, p. 162) –, mas transgredindo os seus argumentos, Rorty redescreve, assim, o seu próprio *fisicalismo não-redutivo*. Sem nenhum interstício entre estados *mentais* e *estados físicos*¹³¹, – visto que são eventos/causas de ações e reações de um mesmo fenômeno humano –, o sujeito rortiano é suas crenças e seus desejos¹³², fabricadas, confrontadas, alteradas e melhoradas por outras crenças. Na impossibilidade de um domínio secreto e inefável não-lingüístico no interior do sujeito, a introspecção em busca da *verdade* é suplantada pela mera descrição dos eventos internos, porém, sem imputar uma petição pela correspondente verdadeira das crenças. Conforme complementa Rorty “apesar de haver causas para a aquisição de crenças, e razões para a retenção ou mudança de crenças, não há causas para a *verdade* das crenças” (RORTY, 1997a, p. 166).

Em direta conexão com suas crenças e desejos a desenvoltura alcançada pelo sujeito rortiano, em sua plena plasticidade, requer um desempenho lingüístico que, também, só se faz possível, no horizonte das mudanças ocorridas no âmbito da linguagem, contudo, sem remeter, necessariamente, a uma teoria da linguagem. A performance do sujeito na visão do neopragmatismo de Rorty consiste na eficácia de estratégias redescritivas, um tipo de

¹³¹ Considerando o modo argumentativo com que Rorty redescreve o seu *naturalismo*, – um tipo funcional de adaptação ao ambiente –, parece-nos oportuno, mesmo que brevemente, retomar Habermas em seu intento de indicar as bases de um *naturalismo fraco*. Segundo Habermas (2004b, p. 36), “uma estratégia de explicação ‘estritamente’ naturalista tem a intenção de *substituir* a análise conceitual de práticas do mundo da vida por uma explicação científica – por exemplo, neurológica ou biogenética – das operações do cérebro humano. O naturalismo fraco satisfaz-se, em contrapartida, com a hipótese de fundo de que o equipamento orgânico e o modo de vida cultural do *homo sapiens* tem uma origem ‘natural’ e são, em princípio, acessíveis a uma explicação calcada na teoria da evolução”. Ou seja, o aspecto orgânico e a forma de vida cultural do ser humano têm uma origem natural e evolucionista que se desenvolve complexificando-se em níveis sempre mais elevados de aprendizagens.

¹³² “Não há mais, de forma alguma, um centro para o Si próprio, como não há para o cérebro. Exatamente como as sinapses neurais estão em contínua interação umas com as outras, constantemente formulando uma diferente configuração de descargas elétricas, também nossas crenças e desejos estão em contínua interação, redistribuindo valores de verdade entre asserções. Exatamente como o cérebro não é algo que ‘tenha’ sinapses, mas é simplesmente a aglomeração delas, assim o Si próprio não é algo que ‘tenha’ as crenças e desejos, mas simplesmente a rede que as reúne e conecta” (RORTY, 1997a, p. 169).

instrumento em cuja base, a conversação, conduz a um processo contínuo de crescimento fecundo, criativo e criador de novas crenças e, por assim dizer, de novos comportamentos. Como a linguagem é entendida, como uma ferramenta de adequação do ser humano ao meio a que pertence – e não mais como a versão *literal* de uma *verdade representacional* interior (a realidade apreendida por um estado vigilante de *consciência*) –, ela passa a ser compreendida como utensílio que permite o intercâmbio, o entendimento entre uma comunidade de falantes. O uso da linguagem, das metáforas que ela torna possível, engendra e disponibiliza efeitos diversificados de conduta humana sempre possível de alterações, pois o ser humano, em suas crenças e desejos, comparte de uma plasticidade ilimitada.

Rorty não desconsidera que há distintos vocabulários que condicionam a linguagem e configuram distintos modos de falar (na ciência, na arte, na religião, etc), tampouco, desqualifica a sua importância. Entretanto, tal diversidade de vocabulários, não autoriza que algum deles venha a candidatar-se, definitivamente, como estatuto axiológico-epistêmico de *verdade* absoluta. Como crê o neopragmatista, sem nenhuma divindade, “trataremos *tudo* – a nossa linguagem, a nossa consciência, a nossa comunidade – como produto do tempo e do acaso” (RORTY, 1994b, p. 46). Logo, se trata de praticar e, não tanto, de explicar, como que querendo antever um resultado definido, mas, apenas dar prosseguimento a uma conversação.

Rorty é, por assim dizer, um autor contemporâneo que, a seu modo, busca se apropriar e fazer uso, como diria, das *ferramentas lingüísticas* disponíveis e que permitem redescrever distintos problemas do nosso tempo em termos pragmáticos, revertendo antigas certezas em descrições que não se candidatam a ocupar o lugar de parâmetros racionais objetivos, universais. Mesmo que isto se mostre simples, em momento algum se pode dizer que há simplismo, tampouco, abreviações que possam invalidar, no todo ou a uma só vez, as proposições do filósofo.

Provocar inadequação, desconforto, contrastar perspectivas, enfrentar a contingência, deixar transitivo o sentido circunstancial e plural do sujeito (em seus contextos), prover ajustes sociais pela mediação prática de soluções úteis é, entre outros, o propósito que acompanha Rorty e sua argumentação neopragmática.

Caso não se queira concordar com Rorty, em tudo o que apresenta, nem mesmo isso, para ele, se mostra um problema a ser levado muito a sério. Outras descrições são possíveis e sempre bem vindas no âmbito de uma conversação que se pretende sem fronteiras, insinuando

um macro-ecumenismo sem limites com qualquer crença. Essa resolução rortiana que busca contornar as posições divergentes – cooptando recortes teóricos e recriando novas crenças –, não elimina, tampouco invalida as objeções que reagem ao seu neopragmatismo¹³³, sobretudo, enfatizando os efeitos colaterais de sua disposição terapêutica, que embora ampla, se orienta ao uso tópico (contextual). Contudo, em considerando o incremento do debate pós-metafísico, a indicação de outras perspectivas, não pode ficar indiferente ou deixar de confrontar, – ainda que metaforicamente –, com a posição neopragmatista de Rorty.

Nesse sentido, retomar a proposta de Habermas¹³⁴, nos permite não só ampliar e contrabalançar as questões (da linguagem e do sujeito) aglutinadas pelo neopragmatismo, mas, sobretudo, identificar alguns pontos de tensão que decorrem de uma outra compreensão na interpretação um mesmo processo histórico.

Diferentemente do filósofo norte-americano que rompe, radicalmente, com a tradição do pensamento ocidental, – *epistemologicamente centrado*, encontrando na reviravolta lingüística, um ponto de fuga que lhe permite deixar de lado qualquer resquício de fundamentação ou justificação racional-transcendental –, Habermas, por sua vez, tem diante

¹³³ Embora já distanciado no tempo, parece oportuno registrar a contribuição de Gabriel Bello, ao introduzir *El giro lingüístico* de Rorty (1990), seja pela sua atualidade seja pela sua concisa síntese, em se tratando de sistematizar a “considerável soma de crítica que Rorty suscitou” até aquele momento. Bello identifica três núcleos, no seu entender, fundamentais para compreender a obra de Rorty, aos quais correlaciona e agrupa os *olhares críticos*. Assim temos, a partir de Rorty, indica Bello: a) a desconstrução sistemática dos conceitos basilares da filosofia (analítica, empirista, idealista); b) a partir da desconstrução a delimitação própria de uma comunidade de pertença (pragmatismo, hermenêutica, pós-hermenêutica); c) progressivo distanciamento (redescrição) do pragmatismo, da hermenêutica, da pós-hermenêutica, um tipo de auto-diferenciação que lhe permite tipificar uma *identidade* teórica peculiar. Na perspectiva da crítica a Rorty, Bello ressalta: a) a atitude de oposição à sua desconstrução da filosofia analítica, como também, a sua investida contra a filosofia moderna como epistemologia; b) a crítica ao intento de aproximar pragmatismo – hermenêutica, de onde surge a acusação de relativismo; c) por fim, a crítica da utopia na perspectiva rortiana, *liberal burguesa pós-moderna* (BELLO, 1990, p. 34-44).

¹³⁴ Habermas, como já dissemos, compartilha de uma tradição que, sem renunciar aos processos históricos da racionalidade ocidental, almeja permanecer na tensão, continuar-superar-reconstruir-ampliar, a noção de racionalidade, contudo, não sem objetar os impasses de uma *visão restritiva de razão*. Nesse sentido, reconstruindo a trajetória da metafísica, o filósofo refaz meticulosamente o percurso moderno de Kant, Hegel, Marx e, seus sucessores, enfrentando Nietzsche e os seus intérpretes (entre outros, Adorno e Horkheimer, Heidegger, Foucault). Se de um lado do *front* encontra-se o desafio de transitar entre o metafísico – pós-metafísico, de outro, como produto dessa equação, torna-se inevitável o embate, com o relativismo, o contextualismo, etc. Entretanto, se para Habermas a modernidade é um projeto inacabado, em suas intuições fundamentais – de uma dialética emancipatória –, na mesma medida, não lhe passam despercebidos os sinais dos tempos e o incremento novo, – quer como avanço, quer como desafio, ou novos problemas –, oriundos da reviravolta lingüística-pragmática, um continente teórico-filosófico, ainda hoje, não demarcado em toda a sua extensão, profundidade e influência. Nessa perspectiva, podemos compreender porque em Habermas, o *pós-metafísico* ou a progressiva *destranscendentalização da razão*, ocupa um lugar tão proeminente, como também, o seu interesse por desenvolver uma *teoria do agir comunicativo*. Retomando o que em certo sentido já dissemos (cf. 2.1.2), em uma visão panorâmica, assim se pode vislumbrar *grosso modo* a tarefa que Habermas se impôs, ao auscultar, de um outro ponto de vista, os desafios históricos do tempo presente. Dialogando com diversas frentes, para compor a sua interpretação da situação atual, Habermas é, sem dúvida, um dos contrapontos mais interessantes no debate com Rorty.

de si essa questão e, ainda que sob o prisma do pós-metafísico¹³⁵, dela não se afasta, haja vista, que tal aspecto, está idiosincriticamente presente em sua teoria da ação comunicativa, exigindo-lhe reconstruir um arcabouço complexo. É nesse contexto que o autor busca suporte teórico na *reviravolta lingüística*, em sua particular articulação pragmática, de onde resulta a possibilidade de construir uma *teoria da ação comunicativa*.

Para dar encaminhamento à racionalidade comunicativa, Habermas empreende um trabalho longo, minucioso e complexo. Aqui, elegemos entre outros, não mais que os aspectos, à mercê dos quais, podemos adentrar no propósito intersubjetivo da racionalidade comunicativa, a saber: a questão distintiva da ação que se estabelece entre sujeitos, articulada na introdução do conceito de mundo da vida; e, a reconstrução pragmática da linguagem como provendo a ação em termos de *ação comunicativa* (intersubjetiva). Como veremos, ambos os aspectos, tratam de elementos profundamente imbricados entre si.

Assim orientados, temos que, o interesse de Habermas em reconstruir o conceito de ação visa, antes de tudo, o seu caráter de interação. Por isso, sua abordagem coteja os diversos processos da ação (humana) em suas diversas conseqüências para a produção/reprodução da vida em sociedade. É, portanto, no âmbito das teorias sociológicas da ação que sua análise se detém em rebuscar o conceito de ação *social*, pois, que, a *ação social*, em seus trâmites interativos reúne, elucidando, as questões básicas de uma pretensa *ordem social*. Dessa maneira, para Habermas, a ação social, em seu caráter predominante de *inter-ação*, resguarda, ainda, um complexo preliminar, mas, não menos importante, que lhe interessa explicitar as interações simples que conectam a ação de um sujeito e outro sujeito, mas, que, a seu modo, entrelaça e coordena uma espiral de ações que se encadeiam em planos de ações que socialmente se complexificam. Não obstante, o elemento fulcral do discernimento habermasiano é a distinção de uma ação orientada a fins (teleológicos, estratégicos), de uma ação voltada ao entendimento recíproco mediante a linguagem (interpessoal, comunicativa).

¹³⁵ O pós-metafísico, na interpretação de Habermas, – tal como o autor apresenta, no âmbito da discussão filosófica –, caracteriza-se, entre outros, por uma mudança paradigmática que se efetiva na superação da filosofia da consciência movendo-se em direção a uma filosofia da linguagem que, ao se efetivar, trouxe inúmeras implicações em se tratando de posicionar a racionalidade diante das apologias da “*pós-razão*”. A centralidade que Habermas tributa à racionalidade, em seu pensamento, demarca uma questão importante na multiplicidade da discussão sobre a condição “*pós*” todas as coisas. Nesse sentido, ao contrário da diversidade que constitui esse debate, sua perspectiva visa assegurar a compreensão do pós-metafísico e, a partir desse movimento fulcral, no desenvolvimento ocidental, busca assinalar os seus desdobramentos no âmbito da cultura e da sociedade, mas, sempre, em vista de desenvolver um conceito de racionalidade possível. Sob esse ponto de vista, a reviravolta lingüística, para Habermas, não pode ser entendida como a eliminação “da razão e do ‘pensamento da unidade’ que marcaram a tradição filosófica ocidental, mas a sua transformação” (OLIVEIRA, 1996, p. 347).

Assim, se nos guiarmos pelo inventário proposto por Habermas, temos que o conceito de ação pode ser agrupado em quatro modos tipológicos: ação teleológica, ação regulada por normas, ação dramatúrgica e ação comunicativa. Em sua perspectiva, as três primeiras modalidades de ação preservam uma orientação estratégica na consecução de um fim determinado¹³⁶, – o êxito prefixado na ação de um dos sujeitos na interação –. Por sua vez, na ação comunicativa, os sujeitos participantes na interação buscam de coordenar seus respectivos planos de ação – sob as condições do acordo a que se chegou intersubjetivamente –, adotando uma atitude performativa de falantes e ouvintes. Posicionados, dessa maneira, numa relação interpessoal, lingüísticamente, os sujeitos tratam de se entender sobre uma dada situação e a forma mais plausível de dar-lhe encaminhamento (HABERMAS, 1989a, p. 482).

No conceito de ação comunicativa, Habermas reabilita as condições básicas pressupostas na interação humana, onde dois ou mais sujeitos fazem uso da linguagem como a mediação do entendimento recíproco. O *medium* lingüístico traduz, nesse caso, a racionalidade possível de um acordo intersubjetivo. Envolvendo os próprios agentes na problemática da racionalidade (PRESTES, 1996, p. 72), a ação comunicativa rejunta as ações particulares em um plano compartilhado de ação em cuja definição, os termos operativos, decorre do reconhecimento intersubjetivo articulado por uma ação comunicativa sem coações. Predomina o enfoque de ouvintes e falantes interagindo numa tal interdependência que lhes responsabiliza por acordar, dialogicamente, mas, também, consensualmente, as dimensões múltiplas de suas vidas, sejam referindo-se ao mundo objetivo, social e subjetivo.

Nesse sentido, a racionalidade comunicativa, diferentemente de excluir os demais conceitos de ação – ação estratégica, ação reguladas por normas, ação dramatúrgica –, as incorpora, ampliando o conceito de ação, mas, sobretudo, alargando o conceito de racionalidade¹³⁷. Segundo Habermas:

¹³⁶ Como sintetiza Prestes (1996, p. 71), “o conceito de ação teleológica, diz respeito ao fim que um ator realiza, elegendo entre alternativas de ação passíveis de atingir tal propósito. Esse conceito ampliado se converte em ação estratégica, na qual o autor escolhe meios em função de critérios utilitaristas. O conceito de ação regulada por normas, diz respeito ao comportamento de um ator que se orienta pelas normas acordadas por um grupo social. O conceito de ação dramatúrgica, contrariamente aos anteriores, não envolve nem o sujeito solitário nem o membro de um grupo social, mas atores em interação, que se constituem em público um para o outro e diante do qual se põem a si mesmos. Aqui são utilizadas as próprias vivências com vistas aos espectadores. O ator provoca uma determinada imagem de si, revelando a sua subjetividade de forma previamente calculada”.

¹³⁷ Às diferentes tipologias de ação, correspondem diferentes formas de apreender a racionalidade. Todas elas exigem a mediação lingüística, contudo, trata-se apenas de um recurso (estratégico), unilateral, assimilado em favor do êxito da ação do sujeito. Por sua vez, a ação comunicativa, introduz um novo mecanismo de coordenação das ações que se antecipa em explicitar os estreitamentos de tais racionalidades a partir da racionalidade comunicativa.

O conceito de ação comunicativa força ou obriga a considerar também os atores como falantes e ouvintes que se referem a algo no mundo objetivo, social e subjetivo e se inter-relacionam reciprocamente a esse respeito com pretensões de validade que podem ser aceitas ou colocadas em situação de juízo (HABERMAS, 1989a, p. 493).

A ação comunicativa entrelaça os sujeitos de fala e ação em um mundo de sentido compartilhado, de maneira reflexiva, mas não diretiva e objetivante. Os sujeitos se movimentam cooperativamente na busca por entendimento. Trata-se, sem dúvida, de uma ação orientada, mas, orientada a um entendimento que se produz mediante proferimentos lingüísticos, passíveis de revisão e de crítica. Esse processo problematiza pretensões de validade lingüísticas que se articulam organicamente, muito embora, pertençam a mundos diferenciados de provocação argumentativa. Assim, o mundo objetivo reivindica fatos e acontecimentos que remetem a estados de coisas existentes no mundo físico-natural; o mundo social assegura a regularidade de normas reconhecidas como parâmetro de comportamentos entre os implicados na interação; e, o mundo subjetivo, corresponde caracteristicamente ao conjunto das vivências que o agente explicita ante os outros, mas que, condiz a um mundo cujo acesso lhe é privilegiado.

Essa visão tríplice de mundo (objetivo, social, subjetivo) que se articula dinamicamente na conversação – traduzidas lingüisticamente em pretensões de validade – tem, como pressuposto fundamental do entendimento comunicativo, o mundo da vida, um tipo de pré-compreensão, a partir do qual, se estrutura o intercâmbio intersubjetivo de sujeitos de fala e ação. Segundo Habermas:

Os agentes comunicativos se movimentam sempre dentro do horizonte que é seu mundo da vida, e dele não podem sair. Enquanto que intérpretes pertencem, junto com seus atos de fala, ao mundo da vida, porém, não podem estabelecer uma relação ‘com algo no mundo da vida’ da mesma maneira que podem realizar com fatos, normas, ou vivências. As estruturas do mundo da vida fixam as normas da intersubjetividade do entendimento possível. A elas deve os participantes na comunicação sua posição extramundana frente ao intramundano sobre o qual podem se entender. O mundo da vida é, por assim dizer, o lugar transcendental a partir do qual falante e ouvinte se encontram; em que podem buscar reciprocamente a pretensão de que suas emissões concordam com o mundo (com o mundo objetivo, com o mundo subjetivo e com o mundo social); e em que podem criticar e exhibir os fundamentos dessas pretensões de validade, resolver dissensões e chegar a um acordo (HABERMAS, 1987b, v. 2, p. 179).

O mundo da vida funciona como o pano de fundo a partir do qual torna-se possível o agir comunicativo, pois, sendo a condição na qual se movem os sujeitos de fala e ação é, o espaço histórico e social em que se interconectam, dinâmica e lingüisticamente, a cultura, a sociedade e a

pessoa¹³⁸. Essas componentes estruturais do mundo da vida (cultura, sociedade e pessoa), diferenciadas e reconstruídas na perspectiva do entendimento, mediante a linguagem, torna-se a *conditio sine qua non* de ações compartilhadas e coordenadas intersubjetivamente, caracterizando o solo fecundo, da reprodução cultural, da integração social e da socialização do indivíduo. O mundo da vida assegura, dessa maneira, a prévia compreensão de tudo aquilo que, ouvintes e falantes, tematizam na conversação, sem que possam evadir-se numa posição extramundana. Nesse sentido, “na prática comunicativa cotidiana não há situações absolutamente desconhecidas. Incluso as novas situações emergem a partir de um mundo da vida que está construído a partir de um acervo cultural de saber que já nos é sempre familiar” (HABERMAS, 1987b, v. 2, p. 178). Em tal perspectiva, o que importa ressaltar é que, em base ao mundo da vida, sujeitos de fala e ação buscam entender-se sobre algo no mundo objetivo, no mundo social e no mundo subjetivo. É, portanto, no mundo da vida que os sujeitos assentam suas pretensões de validade, ou seja, certas pressuposições do mundo vital acompanham e determinam os proferimentos lingüísticos do sujeito de modo que, somente assim, dotados de sentido, podem ser interpretados, avaliados e orientados ao entendimento. Ou dito de outra maneira, o mundo da vida está implícito na intersubjetividade do entendimento mediante a linguagem.

A linguagem desdobra, explora e alarga o mundo da vida, exatamente porque atua como *medium* (racional) da interação de sujeitos de fala e ação que – já interpretados lingüisticamente no mundo vital –, ajuízam o sentido da vida no mundo, mobilizando processos comunicativos de interação e aprendizagem social. O sujeito, na condição de *falante* e *ouvinte* interage – *contingencialmente* –, rejuntando as estruturas simbólicas do mundo da vida em *atos de fala*, sempre passíveis de revisão crítica. Assim, “quem se dirige lingüisticamente para outro com a única finalidade de estabelecer um entendimento sobre algo no mundo pretende tão somente que esse outro compreenda seu ato de fala” (BOUFLEUER, 2001, p. 40), de modo a prover um processo comunicativo recíproco, sem coações. Trata-se, como se pode notar, de uma *inter-ação* simples, mas que, no âmbito da racionalidade comunicativa, requer compreender a constituição dos *atos de fala*, – no horizonte da virada

¹³⁸ Habermas, ao caracterizar a cultura, a sociedade, a pessoa, como elementos estruturais que compõem o mundo da vida, esclarece: “chamo *cultura* à provisão da qual os participantes na interação, ao entender-se entre si sobre algo no mundo objetivo, se provêm de interpretações. Chamo *sociedade* às ordens legítimas, através do que os participantes na interação regulam sua pertença a grupos sociais e, dessa maneira, asseguram a solidariedade. Por *personalidade* entendo as competências que convertem a um sujeito em capaz de linguagem e ação, quer dizer, o colocam em situação de participar em processos de entendimento e, neles inserto, construir sua própria identidade. O campo semântico dos conteúdos simbólicos, o espaço social e o tempo histórico, constitui as *dimensões* em que se delinea as ações comunicativas. As interações entretecidas até formar a rede da prática comunicativa cotidiana constituem o médio mediante o qual se reproduzem a cultura, a sociedade e a pessoa. Esses processos de reprodução se referem às *estruturas simbólicas* do mundo da vida” (HABERMAS, 1989a, p. 498).

pragmática, que engendra o nexos entre ação e linguagem, agir e falar –, clarificando a ação comunicativa (orientada ao entendimento)¹³⁹.

Ao tratar dessa questão, Habermas utiliza-se dos aportes mais significativos da teoria dos atos de fala, reconstruindo os seus vínculos pragmáticos na perspectiva de elucidar, aquilo que, a seu ver, pode contribuir na caracterização dos *pressupostos universais da ação comunicativa*. Muito embora a intenção de Habermas, nesses termos, tenha como meta de trabalho, o desenvolvimento de sua *teoria da ação comunicativa*, a sua contribuição se endereça ao complexo mais amplo de uma pragmática universal¹⁴⁰ cuja tarefa, assim entende o filósofo, trata de “identificar e reconstruir as condições universais do entendimento possível” (HABERMAS, 1989a, p. 299). Em suma, a questão fundamental “consiste na reconstrução do sistema de regras segundo a qual produzimos ou geramos, enquanto tal, situações de fala possível” (OLIVEIRA, 1996, p. 296) e que, a seu modo, estruturam as condições universais da ação comunicativa.

Em direcionando sua análise, na delimitação dessas estruturas, inerentes à linguagem, Habermas percorre, aprofunda e redimensiona os avanços trazidos pelo desenvolvimento da teoria dos atos de fala¹⁴¹, atendo-se no caráter *performativo* da fala. “O ato de fala inclui uma

¹³⁹ Na sistematização de Boufleuer encontramos, a título de brevidade, uma aproximação bastante elucidativa do que respeita ao entrelaçamento da ação comunicativa com as teorias pragmáticas, diferenciando, a pragmática, da análise lingüística e semântica da linguagem. No dizer do autor, “a fundamentação do conceito de ação ou a reconstrução teórica da competência comunicativa implica a necessidade de demonstração do potencial gerador do entendimento da linguagem. Tal demonstração terá de ser feita na perspectiva de um estudo da linguagem que considere o contexto interativo em que as expressões lingüísticas se inserem. É por isso que o ‘agir comunicativo’ busca suas referências nas teorias pragmáticas da linguagem: são elas que analisam as expressões lingüísticas sob o ponto de vista de seu emprego em contextos comunicativos. Podemos acrescentar que a opção pelas teorias pragmáticas permite integrar dimensões não contempladas nos estudos de caráter meramente lingüístico e semântico. Para uma análise meramente lingüística, interessam tão-somente as relações que se estabelecem entre linguagem e mundo, isto é, aquelas que correspondem ao uso cognitivo da linguagem. Já para a pragmática, além dessas interessam também as relações que se estabelecem entre sujeitos quando se utilizam da linguagem para referir-se ao mundo, o que equivale ao uso comunicativo da linguagem” (BOUFLEUER, 2001, p. 37).

¹⁴⁰ Nesse sentido, como esclarece Oliveira (1996, p. 334), “a teoria da ação comunicativa não se contrapõe à pragmática universal, como Habermas vinha tentando explicitar há já alguns anos, mas antes tenta aprofundá-la na medida em que vai estabelecer, aqui, um diálogo, em intenções sistemáticas, entre a filosofia analítica, sobretudo na forma explicitada pela Escola de Oxford, e a filosofia hermenêutica. O ponto de encontro dessa duas correntes de pensamento é a superação, comum a ambas, de uma consideração da dimensão semântica da linguagem, ou seja, a consideração da dimensão pragmática da linguagem humana. Concretamente, Habermas vai pensar a vinculação entre a ‘teoria dos atos de fala’ e o conceito de ‘mundo vivido’”.

¹⁴¹ Habermas toma, como ponto de partida, as *unidades elementares do processo de comunicação lingüística*, referindo-se aos atos de fala – tal como define J. R. Searle –, por sua vez, adentrando, sistematicamente, no alcance da teoria dos atos de fala de J. L. Austin, que particulariza o *ato de fala* como explicitação da linguagem enquanto ação. Conforme destaca Danilo Marcondes Souza Filho na apresentação de *Quando dizer é fazer: palavras e ações* (AUSTIN, 1990, p.11), a pedra angular da contribuição de Austin à filosofia da linguagem consiste na “idéia de que a linguagem deve ser entendida como uma forma de *ação* e não de *representação* da realidade. O significado de uma sentença não pode ser estabelecido através da análise de seus elementos constituintes, da contribuição do sentido e da referência, como quer a tradição inspirada em Frege, Russell e Moore, mas, ao contrário, são as condições de uso da sentença que determinam seu significado. Na verdade, o conceito mesmo de significado se dissolve, dando lugar a uma nova concepção de linguagem como um complexo que envolve elementos do contexto, convenções de uso e intenções dos falantes”.

parte performativa que permite, àquele que o enuncia, executar, ao mesmo tempo em que fala, a ação a que se refere o elemento performativo” (PRESTES, 1996, p. 76). Assim, quando falamos, não apenas verbalizamos um *conteúdo proposicional*, mas, também, executamos uma ação lingüística – que manifesta a intenção de quem fala –. Ou seja, na própria fala reside uma ação (comunicativa) explícita. Dizer algo significa realizar uma ação. Dessa maneira, o ato de fala comporta, invariavelmente, “a parte performativa, que estabelece um tipo de *intersubjetividade* que situa a expressão lingüística num determinado contexto ou situação social e que expressa o *uso comunicativo* da linguagem” (BOUFLEUER, 2001, p. 37).

A esse elemento ativo (*performativo*), presente na fala, – convergindo com a teoria dos atos de fala¹⁴² –, corresponde a força *ilocucionária* de uma emissão lingüística, isto é, uma pretensão de validade. Quer dizer, assim explica Habermas,

mediante um ato ilocucionário, o falante faz saber que aquilo que diz quer vê-lo entendido como seja, por exemplo, uma saudação, uma ordem, uma admoestação, uma explicação, etc. Sua intenção comunicativa se esgota na pretensão de que o ouvinte chegue a entender o conteúdo manifesto no ato de fala (HABERMAS, 1987a, v. 1, p. 372).

O ato de fala ilocucionário é compreendido como elemento constitutivo e determinante da ação comunicativa, pois, que, na consideração de Habermas, o que incrementa a prática comunicativa são aquelas “interações mediadas lingüisticamente em que todos os participantes perseguem com seus atos de fala fins ilocucionários e *somente fins ilocucionários*” (HABERMAS, 1987a, v. 1, p. 379). Temos, com isso, que o êxito ilocucionário, – que se efetiva tão-somente na relação interpessoal¹⁴³ –, se orienta, precisamente, no intercâmbio de ações lingüísticas voltadas ao entendimento. Na perspectiva habermasiana, esse aspecto exclusivo e finalístico do entendimento lingüístico – contido no ato de fala ilocucionário –, possui uma importância fundamental, pois, que, segundo o filósofo, “esta classe de interações, em que todos os participantes harmonizam entre si seus

¹⁴² “Do ponto de vista da filosofia da linguagem”, afirma Habermas, “a co-originalidade e a equivalência das três funções fundamentais da linguagem aparecem tão logo abandonemos o nível analítico do juízo ou das proposições e ampliemos a análise aos atos de fala, mais precisamente, ao emprego comunicativo das proposições. Os atos de fala elementares apresentam uma estrutura na qual se combinam três componentes: o elemento proposicional para expor (ou mencionar) estado de coisas, o elemento ilocucionário para contrair relações interpessoais e, finalmente, os componentes lingüísticos que expressam as intenções dos falantes” (HABERMAS, 2000a, p. 434).

¹⁴³ Como esclarece Habermas (1987a, v. 1, p. 369), “o ato de fala de um ator só pode ter êxito se o outro aceita a oferta que esse ato de fala estabelece, tomando como postura (ainda que seja implicitamente) com um sim ou um não frente a uma pretensão de validade que em princípio é passível de crítica. Tanto *ego*, que vincula à sua manifestação uma pretensão de validade, como *alter*, que a reconhece ou rechaça, baseiam suas decisões em razões potenciais”.

planos individuais de ação e perseguem, sem reserva alguma, seus fins ilocucionários, é o que se chama de ação comunicativa” (HABERMAS, 1987a, v. 1, p. 376).

Ao balizar todas essas questões, Habermas não apenas expõe os vínculos que a ação comunicativa estreita com a dimensão pragmática da linguagem, mas, na mesma medida, depura as possibilidades intersubjetivas do entendimento lingüístico entranhadas nos atos de fala. Sua análise esboça, dessa maneira, um procedimento que divisa, – a partir das *unidades elementares do processo de comunicação lingüística* –, estruturas universais da ação comunicativa mediante a articulação ilocucionária da fala¹⁴⁴, haja vista que, qualquer ato de fala, mediante o qual um falante busca entender-se com outro sobre algo no mundo, reivindica pretensões de validade que interconectam, comunicativamente, falante – ouvinte – mundo, mobilizando aquelas condições predispostas pelo processo lingüístico de entendimento¹⁴⁵.

Assim, temos que, um sujeito que procura orientar-se ao entendimento, em se tratando de fazer uma emissão lingüística (ato de fala), deve preencher algumas exigências e que tais, são reguladas no horizonte pragmático da linguagem. Dito de outra maneira, seguindo a formulação habermasiana, uma emissão com pretensão de validade deve apresentar, em sua forma uniforme, a pretensão:

- de que o enunciado que faz é verdadeiro (ou que se cumpram, em efeito, as condições de existência do conteúdo proposicional mencionado);
- de que a ação pretendida é correta por referência a um contexto normativo vigente (o de que o contexto normativo a que a ação se refere é legítimo, e;
- de que a intenção manifesta do falante é, em efeito, a que o falante expressa (HABERMAS, 1989a, p. 493).

¹⁴⁴ Tais aspectos, – pragmáticos-universais da linguagem – se tornam mais evidentes na identificação classificatória dos atos de fala que o filósofo, agrupando-os reconstrutivamente, deriva na determinação dos tipos específicos de ação lingüística. Assim, de acordo com as pretensões de validade – tematizadas numa dada emissão lingüística – temos: atos de fala constatativo, vinculado ao mundo objetivo, no qual a pretensão é a verdade das proposições (verdade proposicional); atos de fala regulativo, vinculado ao mundo social, em que a pretensão é retidão das normas (retitude normativa); e, atos de fala expressivos, que vinculados ao mundo subjetivo, tem a pretensão de alcançar a correta compreensão das vivências do sujeito (veracidade subjetiva).

¹⁴⁵ “Chamo comunicativas às interações nas quais as pessoas envolvidas se põem de acordo para coordenar seus planos de ação, o acordo alcançado em cada caso medindo-se pelo reconhecimento intersubjetivo das pretensões de validez. No caso de processos de entendimento mútuo lingüísticos, os atores erguem com seus atos de fala, ao se entenderem uns com os outros sobre algo, pretensões de validez, mais precisamente, pretensões de verdade, pretensões de correção e pretensões de sinceridade, conforme se refiram a algo no mundo objetivo (enquanto totalidade dos estados de coisas existentes), a algo no mundo social comum (enquanto totalidade das relações interpessoais legitimamente reguladas de um grupo social) ou a algo no mundo subjetivo (enquanto totalidade das vivências a que têm acesso privilegiado)” (HABERMAS, 1989b, p. 79).

O processo de entendimento, – que endereça o horizonte finalístico da *ação comunicativa* –, se condensa, basicamente, na realização dessas pretensões de validade (*verdade, justiça, veracidade*). Trata-se, portanto, de um procedimento formal-pragmático, mas, que incorpora, sem mais, nem menos, a participação argumentativa de sujeitos capazes de falar e agir, de modo a prover – tão-somente no uso da linguagem –, as condições requeridas para um acordo intersubjetivo¹⁴⁶.

A ação comunicativa, impostada nesses termos, não apenas dinamiza as razões dos sujeitos envolvidos na conversação, mas, também, a coloca, em todos os momentos, sob o crivo do exame crítico. Os argumentos que emergem, interpretativamente, entre falantes e ouvintes, engendram um campo aberto de possibilidades, na qual, o preenchimento do requisito de validade corrobora o potencial reflexivo da linguagem. Em tal perspectiva, afirma Bernstein (2001, p. 41), “nenhuma disputa sobre o requisito de validade transcende a argumentação racional dos participantes implicados”. O acordo, isto é, o entendimento, decorre exatamente da capacidade de os sujeitos de fala e ação dar e receber argumentos, tendo como meta, a compreensão mútua¹⁴⁷. Nesse sentido, o agir comunicativo se efetiva no empreendimento de uma conversação, em cuja mediação, a linguagem, é indispensável; por sua vez, a própria linguagem só se torna possível na medida em que emerge como realização intersubjetiva, isto é, em sua consideração *pragmática*, que se engendra no horizonte do mundo da vida.

Diante dessa variedade de elementos que se articulam complexamente na teoria do agir comunicativo, pode-se dizer que a reviravolta lingüística, na perspectiva habermasiana, trata de estabelecer as condições de possibilidade do entendimento lingüístico visibilizadas em sua reconstrução pragmática. Em suma, “Habermas pretende tornar plausível um conceito de razão comunicativa imanente ao uso da linguagem (que define-se pelo telos do entendimento). Necessariamente, a linguagem está voltada ao entendimento” (DUTRA, 1993, p. 156) e, dessa maneira, o prosseguimento de uma conversação não ocorre isenta de

¹⁴⁶ Na concepção do próprio autor, o funcionamento do processo de *entendimento* pode ser interpretado 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. A oferta contida num ato de fala adquire força obrigatória quando o falante garante, através de sua pretensão de validade, que está em condições de resgatar essa pretensão, caso seja exigido, o tipo correto de argumentos” (HABERMAS, 1990b, p. 72).

¹⁴⁷ Resulta que, assim interpreta Bernstein (2001, p. 39), “a ação comunicativa é intrinsecamente dialógica. O ponto de partida de análise da pragmática da fala é a situação de um falante e um ouvinte que estão orientados para uma *mútua* compreensão recíproca; um falante e um ouvinte que tem a capacidade de adotar uma postura afirmativa ou negativa quando se pretende encontrar um requisito de validade”.

pretensões de validade (enunciadas em atos de fala) em sua consecução comunicativa. Assim, mesmo pondo em jogo *os jogos* (de linguagem), que implicam ser aceito ou não, o reconhecimento dessa vulnerabilidade, não redundando na refutação do exercício argumentativo (racional) que, embora colocado numa perspectiva falibilista, incorpora e assegura o agir comunicativo.

O intento de apreciar, conjuntamente, a traços largos, a perspectiva pós-metafísica de Rorty e Habermas converge no sentido de que, ambos os autores, mesmo que de forma distinta, fazem de sua adesão à reviravolta lingüística o trampolim a partir do qual confeccionam o suporte teórico do seu formidável empreendimento filosófico-social. Pode-se considerar, sem dúvidas, que se trata de duas formas bastante ousadas de transgredir, criticamente, o dinamismo de um processo histórico que, em pleno andamento, não deixa de apresentar refluxos que retardam o desvelar de suas próprias incertezas. Um horizonte aberto e que se alarga, tanto mais prossegue a conversação é, talvez, a marca distintiva que se ressalta na particularização do labor intelectual desses autores.

Entretanto, embora assim, correlacionados em proximidades temáticas que valorizam o requisito lingüístico como pressuposto básico de suas pretensões argumentativas, a inserção de Rorty e Habermas, nesse debate, resulta em divergências cruciais que se desdobram em impasses que não podem ser ignorados ou negados¹⁴⁸. Para visualizar, ainda que brevemente essas tensões, que não deixam de pavimentar o caminho de uma discussão ampla, complexa e inconclusa – no âmbito da *linguagem* –, vamos nos deter em analisar alguns *Aspectos distintivos da interlocução Rorty – Habermas*. De modo geral, os dois autores – muito embora, o mais das vezes, alimentando polêmicas –, abrem-se para um diálogo altamente produtivo, tanto quanto o debate repõe argumentações que continuam alicerçando o caminho diferenciado de suas perspectivas teóricas.

¹⁴⁸ Embora acentuando, exacerbadamente, as polarizações entre os dois filósofos e, declarando a sua preferência por Rorty, Ghiraldelelli Júnior (2005, p. 82), pondera que “a filosofia de Habermas prima pelo conhecimento fundacional. A filosofia de Rorty prima pela esperança que, por si só, não fundamenta nada, apenas nos move. A filosofia de Habermas vem do velho continente, para construir novos continentes delineados. A filosofia de Rorty vem do novo continente, para sonharmos com maneiras infinitas de delineação. A filosofia de Habermas prima pelo intelecto; a de Rorty pela imaginação. A de Habermas é Filosofia; a de Rorty, filosofia”.

2.3 Aspectos Distintivos na Interlocução Rorty – Habermas

Para o que nos interessa aqui, no momento, reportando-nos a Rorty e sua *filosofia edificante*, temos que a radicalização da reviravolta lingüística lhe possibilitou recriar o sujeito como *rede de crenças e desejos*. Tal redescrição sugere um caminho alternativo polivalente e persuasivo na medida em que o sujeito, movido pela contingência das circunstâncias – sempre contextualizadas –, incorpora a convicção pragmática de “que não devemos tentar fazer o impossível: buscar ganchos celestes, mas só pequenos fulcros” (RORTY, 1997a, p. 28) de sentidos para tudo aquilo que, segundo James “é bom para nós acreditarmos” (RORTY, 1997a, p. 39).

Sob esse prisma, o sujeito rortiano¹⁴⁹, contornando falácias desencarnadas da dimensão histórico-fatual (transcendentalismos), desvencilhado de qualquer pretensão de objetividade – *em prol da solidariedade* –, não reivindica nenhum *status* privilegiado de representação (acurada) da verdade, do conhecimento, da linguagem, mas antes, busca equacionar, livremente, suas crenças com outras crenças, reinventando a si mesmo no concurso de encontros livres e abertos¹⁵⁰. A linguagem é uma ferramenta que permite administrar distintos vocabulários e adaptar-se ao meio, mediante relações causais de crenças e desejos, por sua vez, não há como explicar a lógica explicativa de como se processam essas manifestações lingüísticas ou não-lingüísticas no indivíduo humano¹⁵¹. Não há uma síntese anterior que possa ser elaborada (em alguma instância interior do sujeito) para tais crenças e

¹⁴⁹ Segundo Ghiraldelli Júnior (2001, p. 78), “o neopragmatismo nunca quis uma reconstrução do sujeito para encontrar nele, ou ao redor dele, um ponto arquimediano metafísico”.

¹⁵⁰ Sem que haja uma linha imaginária que divide intrínseco – extrínseco (*sujeito – objeto*), o que resta, simplesmente, é a relação entre “organismo” humano e “meio”, ou seja, a descrição homogênea da subjetividade, ou ainda, a nova redescrição das relações “eu” – “mundo”. Assim, como sintetiza Ghiraldelli Júnior (2001, p. 89), “organismo e meio, então, não podem ser postos em lugares ou em campos distintos, eles devem ser abordados holisticamente. Do ponto de vista da terceira pessoa, tudo está no interior (um interior sem exterior) das relações que são os comportamentos lingüísticos e os comportamentos não-lingüísticos que o acompanham”. Compreende-se, dessa maneira, o *holismo* ou *contextualismo* de Rorty, ou seja, “a idéia de que tudo que temos é um meio natural-histórico de relações, com várias linguagens e vocabulários, sem portas ou janelas no nosso interior (ou em qualquer outro lugar) que dariam passagem para um mundo distinto, um mundo sobrenatural ou não histórico” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2001, p. 89).

¹⁵¹ Para Rorty, os seres humanos são “únicos em um aspecto particular: estabelecemos com outros objetos um conjunto de relações que nenhum outro objeto estabelece com o que quer que seja. Ou mais precisamente, temos de admitir que seres humanos normais, adultos, apropriadamente treinados e socializados somos protagonistas de um tipo peculiar de relações. Somos capazes de usar a linguagem, e assim somos capazes de descrever coisas. [...] Plantas e outros animais podem interagir, mas o sucesso que eles têm nessas interações não se deve a terem encontrado formas cada vez mais frutíferas de redescriver uns aos outros. Nosso sucesso *deve-se* a termos encontrado tais redescrições” (RORTY; MAGRO; PEREIRA, 2000, p. 83).

desejos, mas, tão-somente, o enredo que se articula no desenvolvimento de uma conversação edificante, recriando as narrativas publicizadas lingüisticamente.

Dessa maneira, assim interpreta Ghiraldelli Júnior,

a teoria naturalista não-reducionista do neopragmatismo vem explicar como o ‘bípede sem penas’ se relaciona com o meio ambiente, e isso sem recorrer a qualquer tipo de essencialismo. Podemos com ela pensar que o homem, não tendo essência, é aquilo que ele se dispuser a ser, e que sua capacidade de criar linguagens e posturas adequadas a essas linguagens é infinita (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2001, p. 127).

É desde esta perspectiva que Rorty pode deixar de lado qualquer pressuposto *a priori* (transcendental) ou premissa necessária para tratar do sujeito. Não existe algo como a coisa *em si* e que possa ser captada como a essência do indivíduo humano, portanto, o sujeito é suas aspirações, crenças e desejos. O sujeito constitui a si mesmo numa produção lingüística a partir do que lida com o mundo de uma outra forma, mediante a linguagem, em uma amplitude horizontal, sem hierarquizações de verdade. À medida que isso acontece, tudo é interpretação, descrição e redescricao daquilo que é emergente, relevante, útil, enfim, determinante para a experiência fática de uma vida contingente¹⁵².

Cabe aqui reiterar que esse tipo de argumentação pragmatista visa, de fato, dar fim à discussão em torno da “idéia de uma fonte de verdade chamada ‘razão’ ou ‘natureza humana’” (RORTY, 1994c, p. 133). Assim, sem apoiar-se em qualquer essencialismo/transcendentalismo, a auto-criação do indivíduo humano – bem como o progresso da comunidade a que pertence –, ao ver de Rorty, é muito mais uma questão de sorte do que um destino ao qual se deva resignar em perseguir¹⁵³.

Ao argumentar dessa maneira, Rorty remete, inevitavelmente, ao sentido casual de encontros livres e abertos que impugnam as fixações clássicas de conceitos metafísicos – humanidade, conhecimento, verdade, liberdade, etc. –, sempre conjugados no singular de uma razão total e generalizante. Mais do que isso, a estratégia neopragmática, consiste em

¹⁵² Para Rorty, “o que importa aos pragmatistas é descobrir meios de diminuir o sofrimento humano e aumentar a igualdade humana, estendendo a todas as crianças a capacidade de iniciar a vida com a mesma chance de felicidade. Esta meta não está escrita nas estrelas, e não é uma expressão do que Kant denominava ‘pura razão prática’, assim como não é expressão da Vontade de Deus. É uma meta pela qual vale morrer, mas que não necessita de forças sobrenaturais como coadjuvantes” (RORTY, 1994c, p. 130).

¹⁵³ O sujeito confronta com as exigências concretas da vida e se depara com questões, problemas e preocupações bem específicos que requer buscar soluções e implementar alternativas. Todavia, a melhor escolha está balizada em termos de ganhos e benefícios que, efetivamente, se explicitam no exercício de encontros livres e abertos – que permitem contrastar outras redescições –, e não em certezas/verdades/teorias/prescrições previamente estabelecidas.

dispensar essa visão universalizante, no encaixe de um perspectivismo lingüístico menos complexo em termos racional-veritativo-explicativo, por sua vez, mais operativo (*bem justificado*), em se tratando de incrementar redescrições (crenças e desejos) que se arranjam aleatoriamente “alterando a nós mesmos e à nossa ambiência para seguir nossas aspirações” (RORTY, 1997a, p. 115).

O ponto decisivo aqui é que o campo ilimitado de descrições e redescrições, no concurso da conversação, – no uso da linguagem e no artifício da metáfora –, não apenas estimula a transitividade (lingüística) do sujeito que se movimenta e se expande na direção de uma multiplicidade de crenças e desejos, mas, também, engendra um espaço sempre novo de narrativas que insemnam outras possibilidades de novas crenças e desejos. Desse modo, o empreendimento que se torna indispensável é aquele que mantém a conversação em ritmo constante, tanto mais intercambia o material criativo de descrições/redescrições que fertilizam, provocam e modificam a auto-imagem do sujeito.

Sem nenhum substrato oculto a ser decodificado – “como redes de crenças, desejos e emoções com nada por trás” (RORTY, 1997a, p. 266) –, o sujeito rortiano está constantemente reformulando a si mesmo, o seu comportamento lingüístico e não-lingüístico, na dinâmica contingente de uma conversação que se efetiva, – no âmbito circunscrito de sua situação contextual, a sua comunidade ou grupo relevante¹⁵⁴ – apropriando-se de distintos vocabulários. Dessa maneira, “o desejo de ampliar a si mesmo” diz Rorty “é o desejo de abarcar mais e mais possibilidades, de estar constantemente aprendendo, de se entregar inteiramente à curiosidade, de acabar tendo considerado todas as possibilidades do passado e do futuro” (RORTY, 1999, p. 204), conjecturando antigas e novas crenças na criação contingente de uma narrativa alternativa.

Rorty insiste em advogar a *contingência*, a *ironia* e a *solidariedade* assumindo-se um liberal ironista¹⁵⁵, em cuja compreensão, a “cultura ‘poetizada’ é uma cultura que abandonou a tentativa de unir as maneiras privadas de lidar com a finitude de cada um e o sentido que

¹⁵⁴ “O comportamento racional é apenas um comportamento adaptativo de um tipo que a grosso modo está em paralelo com o comportamento, em circunstâncias similares, dos outros membros de alguma comunidade relevante. Irracionalidade [...], é uma questão de um comportamento que nos leva a abandonar, ou sermos despojados de, a qualidade de membro de alguma comunidade como tal” (RORTY, 1997a, p. 266).

¹⁵⁵ “A definição de ‘liberal’ é-me emprestada por Judith Shklar, que diz que os liberais são as pessoas que pensam que a crueldade é a pior coisa que podemos praticar. Uso o termo ‘ironista’ para designar o tipo de pessoa que encara frontalmente a contingência das suas próprias crenças e dos seus próprios desejos mais centrais – alguém suficientemente historicista e nominalista para ter abandonado a idéia de que essas crenças e desejos centrais estão relacionados com algo situado além do tempo e do acaso. Os ironistas liberais são pessoas que incluem entre esses desejos infundáveis a sua esperança de que o sofrimento venha a diminuir e de que a humilhação causada a esses seres humanos por outros seres humanos possa terminar” (RORTY, 1994b, p. 17).

cada um tem da obrigação para com os outros seres humanos” (RORTY, 1994b, p. 99). Para o filósofo norte-americano, a impossibilidade de unificar – *justificar teoricamente* – o mundo privado (do indivíduo humano) e mundo público (da vida social)¹⁵⁶, resulta unicamente no anseio por solidariedade, a seu ver, presentificado nas sociedades liberais democráticas que, capazes de oportunizar encontros livres e abertos, promovem instituições que possibilitam a autocriação do indivíduo sem desmerecer a minimização do sofrimento humano¹⁵⁷.

Convictamente identificado com a sua posição neopragmática liberal ironista, Rorty não hesita em contrastar a sua redescrição social com a proposta social reconstrutiva de Habermas, a quem considera “um liberal que não está disposto a ser um ironista” (RORTY, 1994b, p. 92). Todavia, acrescenta Rorty (1994b, p. 98), a sua diferença com Habermas não é tanto de cunho político¹⁵⁸, mas, antes, “diferenças ‘meramente filosóficas’”. Isto é, enquanto Habermas prefere construir um tipo de arquitetura racional (universal) que possa amparar a auto-imagem das sociedades democráticas – vinculando o público e o privado –, Rorty se contenta em sugerir uma cultura *poetizada* em que o desenvolvimento social e a auto-criação, ainda que importantes, não apresentam qualquer relação necessária.

No entender de Rorty:

Habermas considera ser essencial a uma sociedade democrática que a sua auto-imagem incorpore o universalismo e alguma forma de racionalismo do iluminismo. Pensa que a sua visão da ‘razão’ é uma maneira de actualizar o racionalismo. Pela minha parte, não pretendo actualizar o universalismo nem o racionalismo, mas sim dissolver ambos e substituí-los por outra coisa. Assim, vejo a substituição que Habermas faz da ‘razão centrada no sujeito’ pela ‘razão comunicativa’ como sendo uma maneira enganadora de

¹⁵⁶ Segundo Rorty, “há medidas práticas a tomar para alcançar esse objetivo prático. Mas não é possível elevar a autocriação juntamente com a justiça ao nível de teoria. O vocabulário da autocriação é necessariamente privado, não partilhado, impróprio para a argumentação. O vocabulário da justiça é necessariamente público e partilhado e um meio de troca argumentativa”. Portanto, diz Rorty, devemos nos contentar “com tratar as exigências de autocriação e as de solidariedade humana como sendo igualmente válidas, embora definitivamente incomensuráveis” (1994b, p. 16).

¹⁵⁷ Embora partindo de um outro suporte teórico – *a ontologia histórica e crítica* – para analisar, criticamente, a proposta de Rorty, parece oportuno retomar um dos argumentos apresentados por Moraes em *Ceticismo epistemológico: indagações acerca do neopragmatismo rortiano*. No entender da autora, “inúmeros filósofos – Platão, Rousseau e Dewey – compreenderam que a solução do problema da relação entre o público – esfera dos direitos – e o privado – esfera dos interesses individuais –, seria a chave para a felicidade humana. Inversamente, Rorty assevera que esta dualidade ou divisão não deve ser superada ou abolida, mas, ao contrário, cultivada e encorajada. Em consequência, longe de resolver o problema do dualismo, Rorty o perpetua. Em outras palavras, ele transpõe a questão do indivíduo X sociedade de problema a solução” (MORAES, 2003, p. 188).

¹⁵⁸ “Um processo de ‘comunicação livre de dominação’ [...] parece-me ser uma boa maneira de reformular a posição liberal tradicional de que a única maneira de evitar a perpetuação da crueldade no âmbito das instituições sociais é através do aumento até ao máximo possível da qualidade da educação, da liberdade de imprensa, das oportunidades de exercer influência política, etc. [...] Não discordamos quanto ao valor das instituições democráticas tradicionais nem quanto ao que conta como ‘liberdade de dominação’. As nossas diferenças dizem respeito, *unicamente*, à auto-imagem que uma sociedade democrática deveria ter, à retórica que deveria usar para exprimir as suas esperanças” (RORTY, 1994b, p. 98).

defender a mesma posição que tenho vindo defender: que uma sociedade liberal é uma sociedade que se contenta com chamar de ‘verdadeiro’ (ou ‘certo’ ou ‘justo’) ao resultado, seja ele qual for, de uma comunicação não distorcida, a uma perspectiva, seja ela qual for, que vença num encontro livre e aberto (RORTY, 1994b, p. 98).

A questão fundamental da divergência entre os dois filósofos consiste no fato de que, Rorty, atendo-se ao caráter contingente da linguagem¹⁵⁹, desacredita, enfaticamente, da *validade universal pragmática* que, para Habermas, está contido na ação comunicativa enquanto expressão de uma racionalidade lingüística. Tudo aquilo que deveria ser compreendido unicamente como uma *comunicação não distorcida* – de encontros livres e abertos, em benefício da solidariedade –, na *ação comunicativa* de Habermas, ao ver de Rorty, constitui um recurso teórico complexo que acaba por incorporar na *razão* (lingüística) “um poder curativo, reconciliador e unificador – a origem da solidariedade humana” (RORTY, 1994b, p. 99), visto que a linguagem possui um *telos* para o entendimento e, portanto, ainda busca sentido para argumentar uma perspectiva de emancipação social-universal. Para Rorty (1994b, p. 100), “se não houver tal origem, se a idéia de solidariedade humana for simplesmente uma criação ocasional feliz dos tempos modernos, deixaremos de precisar de uma noção de ‘razão comunicativa’ para substituir a de ‘razão centrada no sujeito’”.

Sem a pretensão de arbitrar essa polêmica, mas, em certo sentido, retomando a teoria da ação comunicativa, temos a oportunidade de contrastar algumas das questões em pugna, sobremaneira as que possuem um teor lingüístico-filosófico, haja vista que, no caso de Habermas, – diferentemente do que propõe Rorty¹⁶⁰ –, elas possuem importantes implicações

¹⁵⁹ “A divergência residual que tenho relativamente a Habermas está em que o seu universalismo o faz substituir a fundamentação a-histórica pela convergência, enquanto minha insistência na contingência da linguagem me cria suspeita quanto a própria idéia de ‘validade universal’ que se supõe que tal convergência subscreve. Habermas pretende preservar a história tradicional (comum a Hegel e Peirce) da aproximação assintótica dos *foci imaginarii*. Por mim, pretendo substituir esta por uma vontade crescente de viver com a pluralidade e de deixar de pedir validade universal. Pretendo ver o acordo a que se chega livremente como um acordo sobre a maneira de realizar objetivos comuns (por exemplo, a previsão e o controle do comportamento de átomos ou de pessoas, o nivelamento das oportunidades de vida, a diminuição da crueldade), mas pretendo ver esses objetivos comuns contra o pano de fundo de um sentido cada vez maior da diversidade radical das finalidades privadas, do caráter radicalmente poético das vidas individuais e dos fundamentos meramente poéticos da ‘consciência-nós’ que está por detrás das nossas instituições sociais” (RORTY, 1994b, p. 99).

¹⁶⁰ Segundo McCarthy (1992, p. 35), para Rorty “não deve existir ilusórias apelações públicas às idéias de razão, de verdade ou de justiça que transcendam o consenso dominante, nem mesmo análises em grande escala da sociedade contemporânea que coloque em questão suas estruturas básicas”. Portanto, prossegue o autor, “não é pequena ironia que esta cisão entre uma teoria despolitizada e uma política desteorizada seja o produto final de um projeto que entenda a si mesmo como um intento neopragmatista de superar a dicotomia entre teoria e prática. Um fator que claramente contribui a isso é o intento de Rorty de neutralizar as implicações políticas da teorização radical de qualquer tipo, seja pós-modernista ou neomarxista. O pensamento crítico é estetizado e privatizado, desnudado de toda implicação sócio-política. Não pode haver teoria crítica relevante e, portanto, tampouco uma prática crítica teoricamente informada”.

na compreensão da política, das práticas sociais (democráticas), enfim, da vida pública como tal.

Considerando que de fato vivemos um tempo de pluralidade, tipicamente moderno – “a pluralização de universos de discursos divergentes” (HABERMAS, 2001b, p. 306) –, Habermas propõe um tipo de encaminhamento lingüístico que não se deixa reduzir unicamente à sua extensão política, mas que, levando a sério o produto da aprendizagem social da *reflexão*, que envolve a nossa cultura (ocidental), também deve ser absorvido em suas implicações filosóficas. Para o filósofo alemão, trata-se de uma situação que não é possível contornar ou, quando muito, simplesmente negá-la – tal como se subentende na proposta de Rorty.

Dessa maneira, não é sem motivos que Habermas considere a Rorty como colocando “em questão todo o empreendimento da teoria da ação comunicativa” (HABERMAS, 2001b, p. 315), visto que o seu propósito de reconstrução da racionalidade (comunicativa), – embora reconhecendo os limites do conhecimento –, não abdica de buscar um requisito lingüístico de justificação para as práticas sociais. Decorre que, para Habermas, o discernimento crítico de Rorty – ao recusar qualquer tipo de fundamentação, explicitamente orientado a eliminar num só golpe toda a trajetória da filosofia da consciência –, acaba por ficar enredado no próprio *logocentrismo*¹⁶¹ da tradição ocidental, tanto quanto suas objeções se dirigem a desmascarar a unilateralidade da razão em sua cumplicidade com as ciências naturais (mentalismo)¹⁶². Isso acarreta em uma empresa senão malsucedida, ao menos, apressada (abreviada) na compreensão e no alcance do desenvolvimento filosófico-lingüístico-pragmático. Para Habermas, Rorty se envolve numa falácia objetivista que se fixa em obliterar o objetivismo de uma visão acurada da realidade, – muito embora, isso não o impeça de recair no objetivismo da realidade instrumentalmente “dominada” (HABERMAS, 2004b, p. 264) –, sobretudo,

¹⁶¹ No dizer de Habermas, “o logocentrismo significa descuidar a complexidade da razão que opera efetivamente no mundo vital, e restringir a razão à sua dimensão cognitivo-instrumental (dimensão que podemos aludir, foi notavelmente favorecida e utilizada seletivamente nos processos de modernização capitalista)” (HABERMAS, 2001b, p. 313).

¹⁶² “Rorty aceita o logocentrismo ocidental como um sinal do esgotamento de nosso discurso filosófico e de uma razão que se despede da filosofia como tal. Esta leitura da tradição não pode se manter se a filosofia pode transformar-se de tal modo que se enfrente com todo o espectro dos aspectos da racionalidade – e com o destino histórico de uma razão que foi detida uma e outra vez, mal empregada e distorcida, porém que eleva sua voz obstinadamente em todo ato discreto de comunicação com êxito. Tal transformação só é possível se a filosofia não segue concentrando-se nas ciências naturais. Se Rorty não tivesse compartilhado esta fixação, poderia ter adotado uma relação mais flexível e mais aceita em relação à tradição filosófica. Afortunadamente, não todo filosofar pode ser colocado sob o paradigma da filosofia da consciência” (HABERMAS, 2001b, p. 313). Para uma interpretação mais aprofundada sobre essa questão ver HABERMAS, 1990b, p. 170.

porque sua posição evita considerar o dinamismo dos requisitos universais de validade pragmática da linguagem¹⁶³.

Como se pode perceber, nessa longa citação de *Pensamento pós-metafísico*, Habermas esclarece que:

na pragmática de todo o uso da linguagem está embutida a presunção de que existe um mundo objetivo compartilhado por todos. [...] Estes pressupostos gerais do agir comunicativo não sugerem de forma alguma o sofisma objetivista, de acordo com o qual nós poderíamos assumir o ponto de vista extramundano de um sujeito situado além do mundo e servir-nos de uma linguagem ideal, no singular, livre de contexto, a fim de construir sentenças infalíveis e completas, portanto definitivas – que não careceriam de comentário – e que paralisariam a história efetiva. A partir da possibilidade do entendimento através da linguagem podemos chegar à conclusão de que existe um conceito de razão situada, que levanta a sua voz através de pretensões de validade que são ao mesmo tempo contextuais e transcendentais [...]. De um lado, a validade exigida para as proposições e normas transcende espaços e tempos; de outro, porém, a pretensão é levantada sempre aqui e agora, em determinados contextos, sendo aceita ou rejeitada, e de sua aceitação ou rejeição resultam consequências fáticas para a ação (HABERMAS, 1990b, p. 175).

Habermas, dessa maneira, procura tornar plausível “um conceito tênue, porém não derrotista, de razão incorporada na linguagem” (1990b, p. 178). Está cômico de que não se trata de ignorar as demandas sociais de um tempo complexo, premido pela pluralidade, pelo relativismo, pela contingência, pela destranscendentalização da razão, etc. Todavia, a sua interpretação desse estado de coisas, não se satisfaz com uma pluralidade fragmentária de descrições/redescrições contextuais arranjadas na contingência de uma linguagem que, apenas sofregamente, consegue escapar do espectro do relativismo.

Nesse sentido, a teoria da ação comunicativa busca encontrar uma alternativa e, faz isso, “sem negar a situacionalidade da razão” (McCARTHY, 1992, p. 36) que, por sua vez, se alarga no horizonte de uma racionalidade plural. Na perspectiva da ação comunicativa, os sujeitos de fala e ação, coordenam suas ações resgatando pretensões de validade que,

¹⁶³ “Qualquer compreensão mútua produzida na comunicação e reproduzida no mundo vital se baseia em uma reserva potencial de razões que podem desafiar-se, razões que nos obrigam a adotar uma postura racionalmente motivada de um sim ou um não” (HABERMAS, 2001b, p. 309) entre os participantes de um processo de comunicação. Da maneira como entende Habermas (2004b, p. 264), “Rorty utiliza um jargão que não tolera as diferenciações entre a perspectiva dos participantes e a do observador. As relações interpessoais, tributárias da posse intersubjetiva de uma linguagem comum, são assimiladas ao modelo do comportamento adaptativo (ou do agir instrumental). Uma correspondente renúncia à distinção entre o uso estratégico e o não-estratégico da linguagem, entre o agir orientado para o sucesso e o orientado para o entendimento mútuo, priva Rorty dos meios conceituais que permitem fazer justiça às diferenças intuitivas entre convencer e persuadir, entre a motivação por razões e a influência causal, entre aprendizado e doutrinação. Como desagradável consequência dessa mistura contra-intuitiva de uma coisa com outra, perdemos os critérios críticos que funcionam no dia-a-dia. A estratégia naturalista de Rorty conduz a uma nivelção categorial do tipo que torna nossas descrições insensíveis a certas diferenças que, na práxis, fazem uma diferença”.

intersubjetivamente, articulam as suas razões de modo a obter o entendimento. Nesse processo de comunicação em cuja base está o mundo da vida – rejuntando o mundo *social, objetivo, subjetivo* –, se estabelece as condições em que “a individualização da história de vida realiza-se por meio da socialização”, ou seja, “apenas na esfera pública de uma comunidade lingüística é que o ser natural se transforma ao mesmo tempo em indivíduo e em pessoa dotada de razão” (HABERMAS, 2004a, p. 49).

Ao contrário de Rorty, *o sujeito de fala e ação* de Habermas, ao incorporar a linguagem, enquanto mediação do entendimento, não se restringe ao efeito casual/causal da conversação, mas, assume as conseqüências da interação lingüística – sem dissimular a sua contingência –, pela constante avaliação das pretensões de validade, criticamente colocadas em jogo, implicando em relações mútuas de cooperação (intersubjetiva). A necessidade de ajustes do processo comunicativo não se dá ao acaso, tampouco, depende, exclusivamente, do incremento metafórico, pois que, na consecução de um acordo, deve-se considerar o melhor argumento (enquanto *enunciado verdadeiro*).

Feitas essas considerações destacamos, ainda, uma outra perspectiva importante dessa mesma polêmica na interlocução Rorty e Habermas: o debate em torno da *verdade*¹⁶⁴. Trata-se de uma questão inserta no âmago da problemática da linguagem (na filosofia), em cuja base a reviravolta lingüística radicaliza questões de ordem filosófica, mas, também, sociais e políticas. É certo que não vamos adentrar nos meandros dessa contradita discussão sobre a verdade¹⁶⁵. Entretanto, convém ressaltar, suas implicações, no âmbito da linguagem, não apenas interfere no reposicionamento/compreensão do sujeito lingüístico, mas, na mesma medida, nos encaminhamentos das práticas sociais. Nesse caso, é suficiente lembrar que o designativo *verdade*, – mas, também, *verdadeiro, bem justificado* –, constitui um elemento incontornável no que respeita à compreensão de entendimento/acordo/consenso na teoria social de nossos autores. Assim, em permanecendo naquilo que nos é trazido por Rorty e

¹⁶⁴ Com o intuito de “explicar *por que* o tema da verdade é um tema decisivo na filosofia e quiçá na filosofia da educação”, Ghiraldelli Júnior (2000b, p. 11), endereça uma argumentação que nos parece oportuna como explicitação da discussão no âmbito pedagógico. “O tema da verdade”, diz o autor, “é decisivo na filosofia da educação pela simples razão de que a noção de verdade está embutida, como pressuposto, em todo o universo do discurso educativo, pedagógico ou metapedagógico. [...] Filosoficamente falando, as salas de aula estariam vazias se ocorresse aos estudantes que os discursos que eles recebem ali são falsos e/ou mentirosos. [...] Não vou reduzir a filosofia da educação, ou a pedagogia, a uma discussão sobre a verdade, mas [...] em termos metafilosóficos, uma filosofia da educação, ou uma pedagogia, está legitimada se tem mais frases verdadeiras que qualquer outro tipo de frase”. Impostada a questão dessa maneira, sem entrarmos em detalhes, parece suficiente lembrar que o filósofo brasileiro, acompanhando a posição rortiana, não admite uma distinção qualificada entre uma proposição *verdadeira* ou *bem justificada*.

¹⁶⁵ Trata-se, sem dúvida, de uma questão complexa que no horizonte da reviravolta lingüística, remete a diversos autores (cf. TAYLOR, 2000; DAVIDSON, 2002; HABERMAS, 2004b; RORTY, 1997b; 2005b). No que retoma o debate Rorty *versus* Habermas: (cf. GHIRALDELLI JÚNIOR, 2001, p. 118-128; 2005a, p. 77-82).

Habermas, temos que, enquanto para o primeiro não há distinção entre um enunciado *bem justificado* ou *verdadeiro*; para o segundo, uma coisa e outra são distintas e requer ser devidamente distinguida.

O argumento de Rorty, buscando “escapar de qualquer endosso em participar das teorias sobre a verdade, no sentido tradicional” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2000a, p. 50) redescreve, no âmbito de sua filosofia terapêutica, uma outra maneira de lidar com a *verdade*, sobretudo, na continuidade-ruptura com os filósofos analíticos, entre outros, Quine e Davidson (cf. GHIRALDELLI JÚNIOR, 2000a, p. 66-79). De modo geral, *a verdade*, no entender de Rorty (1997a, p. 180), não pressupõe nenhuma “correspondência com a realidade”. Desse modo, assim entende o filósofo, “o pragmático não tem uma teoria da verdade¹⁶⁶, muito menos, uma teoria relativista”, de modo que, o “conhecimento”, assim como a “verdade” remete, tão-somente, “a um elogio feito às crenças que pensamos estar bem justificadas” (RORTY, 1997a, p. 40-41), ou tidas como “verdadeiras”.

Em suma, Rorty propugna uma justificação alternativa, sem dúvida argumentada, mediante uma concordância não-forçada, porém, sem qualquer vínculo com algum tipo de objetividade intrínseca, ou mesmo, em última instância, com uma “verdade” parasitária de alguma regra/axioma/estrutura lingüística. Vale lembrar que, para o neopragmatista, a linguagem é uma ferramenta de adaptação ao mundo que permite, tanto quanto, lidar com os inúmeros artefatos humanos remexendo distintos vocabulários. A contingência, da linguagem, impugna toda e qualquer substantivação do adjetivo “verdadeiro”. Dessa maneira, a “verdade” na perspectiva rortiana mostra-se como um conjunto de crenças “verdadeiras”; ou, dito de outra maneira, ao estilo wittgensteiniano, a “verdade” não é mais do que jogos de linguagens,

¹⁶⁶ Em *Verdade e progresso* essa questão é retomada pelo autor. “Se os pragmatistas”, diz Rorty, “não podem oferecer uma teoria da verdade, o que podem fazer então? Podem mostrar [...], que a verdade não é um objetivo de investigação. Se ‘verdade’ é o nome de tal objetivo, então, realmente, não há verdade. Pois a incondicionalidade da verdade faz com que ela não se preste a tal objetivo. Um objetivo é algo do qual você pode dizer se está mais próximo ou mais distante. Mas não temos como saber a que distância estamos da verdade, nem mesmo se estamos mais próximos dela do que nossos ancestrais. Dessa forma, mais uma vez, o único critério que temos para aplicar a palavra ‘verdade’ é a justificação, e esta depende sempre de um público. Assim, ela depende das opiniões desse público – dos propósitos que ele deseja atingir e da situação em que se encontra. Isso significa que a pergunta ‘Nossas práticas de justificação levam à verdade?’ é tão irrespondível quanto não pragmática. Ela é irrespondível porque não há como privilegiar nossos objetivos e interesses atuais. Ela não é pragmática porque a sua resposta não faria qualquer diferença em nossa prática. Mas, seguramente, irão objetar que sabemos que *estamos* mais próximos da verdade. De fato temos feito progressos tanto morais quanto intelectuais. Com certeza temos feito progresso, segundo nosso ponto de vista. Em outras palavras, somos muito mais capazes de atender aos propósitos que desejamos atender e de lidar com as situações que acreditamos de ter de enfrentar do que nossos ancestrais. Contudo, quando hipostasiamos o adjetivo ‘verdadeiro’ em ‘verdade’ e investigamos nossa relação com ele, então não temos absolutamente nada a dizer” (RORTY, 2005b, p. X-XII).

a seu modo, “bem justificadas”. O *verdadeiro* ou o *bem justificado*, usado indistintamente é, portanto, o produto de uma conversação (edificante), o resultado de encontros livres e abertos.

O argumento de Habermas para distinguir *bem justificado* de *verdadeiro* inclui, entre outros, a sua inserção no desenvolvimento da pragmática lingüística, sobretudo, na medida em que busca delinear uma *pragmática universal da linguagem*. Dessa maneira, “quando dizemos que um enunciado *p* é ‘bem justificado’, já sabemos que *p* pode não vir a ser bem justificado em outro tempo, em outro lugar e para outro grupo”. Por sua vez, “quando dizemos que um enunciado *p* é ‘verdadeiro’, estamos informando que *p* é ‘bem justificado’ para todo e qualquer tempo, lugar e público” (GHIRALDELLI, JÚNIOR, 2005a, p. 78). Parece evidente que Habermas não está disposto a fazer nenhum tipo de concessão facilitadora ao contextualismo/relativismo. Esse aspecto é medular na sua discussão com Rorty.

Para Habermas, a linguagem, – ainda que contingente –, possui um *telos* para o entendimento. A conversação, mediante pretensões de validade (atos de fala/argumento/discurso), disponibiliza as condições de um consenso/acordo que extrapola o nível do *bem justificado* em direção a uma situação (ideal de fala) que possibilita, em sua abrangência pragmática, o reconhecimento diferenciador de um enunciado *verdadeiro*, em cuja base, a troca argumentativa, pode alcançar a concordância de entendimento mútuo. Nesse sentido, afirma Habermas, “a argumentação permanece o único meio *disponível* para se certificar da verdade, porque não há outra maneira de examinar as pretensões de validade tornadas problemáticas”. Desse modo, prossegue o autor, “não existe um acesso direto, não filtrado pelo discurso, às condições de verdade de convicções empíricas”. Resulta que, “com efeito, só se tematiza a verdade de opiniões abaladas – de opiniões desentocadas da inquestionabilidade das ações que funcionam” (HABERMAS, 2004b, p. 48-49). Quer dizer, para Habermas, a “verdade” enquanto problema só se explicita na problematização de algo que emerge do mundo da vida, o que requer uma atitude argumentativa “corretiva” (discurso)¹⁶⁷.

¹⁶⁷ “As práticas do mundo da vida”, afirma Habermas, “são sustentadas por uma consciência plena de certeza que, *in actu*, não deixa nenhum espaço para reservas quanto à verdade. [...] Do ponto de vista das rotinas do mundo da vida, a verdade de enunciados é tematizada como tal apenas quando práticas malsucedidas e contradições emergentes nos fazem tomar consciência de que as obviedades até então em vigor são meras ‘verdades pretendidas’, ou seja, *pretensões* de verdade em princípio problemáticas. Elas são tematizadas como tais apenas quando um proponente aposta, por assim dizer, com um oponente que ele pode justificar um enunciado cuja validade foi hipoteticamente suspensa. É apenas com a transição da ação para o discurso que os participantes adotam uma atitude reflexiva e, à luz de razões pró e contra apresentadas, disputam pela verdade tematizada de enunciados controversos” (HABERMAS, 2004b, p. 49). Cf. McCARTHY, 1998, p. 337-359 (*Sobre la lógica del discurso teórico: verdad*).

Rorty, segundo Ghiraldelli Júnior, não discorda de Habermas porque sua teoria esteja errada. Todavia, “ainda que ela possa ser correta, ela é inútil”, haja vista que, no mais das vezes, no cotidiano, sempre teremos uma “*situação não ideal de fala*” (grifo nosso). A isso, responde Habermas dizendo que,

se não temos uma situação ideal de fala na vida cotidiana, se só a temos no campo da fundamentação ideal, no campo filosófico, temos tudo o que precisamos ter, pois é este o campo que nos diz, como pessoas que querem *garantias filosóficas*, que podemos e devemos construir uma situação ideal de fala aqui, no nosso cotidiano. Isso nos faz pensar, enfatiza Habermas, em criar um mundo onde não exista violência, não exista o poder interferindo no discurso, na ideologia – todas as diferenças que impedem os falantes de se colocar horizontalmente uns em relação aos outros (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2005a, p. 79-80).

Como se pode notar, Rorty e Habermas, como participantes da conversação teórica contemporânea, assumem uma posição argumentativa que recrudescer a condição pós-metafísica da virada lingüística. Não podemos reclamar aqui, – sem o custo de interromper o diálogo –, uma palavra concludente desse debate. Todavia, como já dissemos, trata-se de perspectivas teórico-metodológicas que, como toda teoria tem as suas conseqüências e, no caso específico de nossos autores, traduzem propostas distintas a um problema comum, quer seja o da linguagem quer seja o do sujeito.

É preciso reconhecer que naquilo que envolve a definição de linguagem, a diferença de posicionamento entre os autores se agudiza, sobremaneira, em se tratando de explicitar suas implicações para dizer o sujeito. Enquanto Rorty, desprovido de uma teoria, maneja a linguagem – como processo infindo de descrição/redescrição –, redesenhando o sujeito como um organismo natural de crenças e desejos; Habermas, a seu modo, se propõe a dinamizar uma teoria da linguagem que, mediante o desenvolvimento da pragmática universal, em constituindo o conceito de ação comunicativa, compreende o sujeito como fala e ação. Problematizando essas questões de maneira a indicar o encaminhamento a seguir, pode-se indagar: Como repercutem essas diferentes perspectivas em termos de dizer o sujeito da educação?

No capítulo seguinte, – *O sujeito da educação em um contexto pós-metafísico* –, tendo em conta a questão posta, vamos nos ater em apresentar uma sinopse compreensiva do sujeito lingüístico em cada autor, para em seguida tecer considerações sobre os aspectos que, reiterados na perspectiva da reviravolta lingüística, por ambos os autores, indicam possibilidades para o *sujeito da educação* em um contexto pós-metafísico.

3 O SUJEITO DA EDUCAÇÃO EM UM CONTEXTO PÓS-METAFÍSICO

No entrelaçamento das muitas questões trazidas para o debate, já é possível entrever, implicitamente, algumas das implicações na problematização do sujeito da educação em um contexto pós-metafísico. Dentre elas, – e com isso divisamos uma situação importante na discussão filosófico-social contemporânea –, ressalta-se o influxo revigorado de novas abordagens teórico-metodológicas que, no horizonte da reviravolta lingüística, não deixam de traduzir novos desafios para uma compreensão diferenciada do sujeito. Nesse sentido, o acento circunstanciado, dialógico e prático da interação lingüística, engendra distintas conexões no que diz respeito às práticas sociais e, sobremaneira, novas possibilidades para a prática educativa visto que torna razoável a fisionomia de um sujeito, diga-se assim, *lingüístico*, na prática pedagógica.

Desse ponto de vista, a passagem da filosofia da consciência (subjatividade) à filosofia da linguagem (intersubjatividade), constitui não apenas uma substituição conceitual – o que já não seria pouco – mas, sobretudo, em se tratando das práticas sociais, tem o alcance pedagógico de compreender o sujeito em seu caráter relacional-interativo de individuação-socialização. Quanto mais se aprofunda e se altera a concepção teórico-filosófica de sujeito, na perspectiva da linguagem, tanto mais se explicita o sujeito educacional enquanto agente lingüístico. Em tal medida, o *médium* da linguagem é o elemento determinante e o pressuposto indispensável que caracteriza o sujeito capaz de formação e educação.

Assim, tal como já foi apresentado, em sua abrangência, no horizonte do pós-metafísico, pode-se dizer que é a reviravolta lingüístico-pragmática, particularmente, em Rorty e Habermas, que permite romper com as bases fundamentais do substrato metafísico – da razão – em sua definição, entre outros, do sujeito, cada vez menos, abstrato, genérico, cognitivo. Situado na historicidade de suas relações, contingente, o sujeito

destranscendentalizado e, sempre mais interativo, entre sujeitos, é considerado, no mais das vezes, em sua transitividade lingüística.

É no âmbito dessa mudança paradigmática que se pode compreender o interesse de Rorty em analisar os comportamentos lingüísticos e não-lingüísticos do sujeito, redescrevendo-o como rede de crenças e desejos; bem como, de Habermas, em seu intento de reconstruir uma teoria da ação comunicativa de sujeitos capazes de fala e ação. Em que sopesse as posições de Rorty e Habermas, não é difícil perceber que, – embora de maneira distinta –, os autores compartilham de um mesmo estuário de pensamento, em cuja articulação sobeja a conjugação plural da reviravolta lingüística na interpretação do sujeito.

O elemento nodal e, incontornável, dessa nova abordagem, situa-se na disponibilidade comunicacional de homens e mulheres, intersubjetivamente, incertos na tessitura de um mundo de sentidos que se articula no exercício da linguagem (conversação). A linguagem constitui o modo de dizer o mundo e a vida no mundo sem depender de um mecanismo introspectivo, já que não inclui um estratagema de ordem transcendental – resguardado no acesso a consciência –, mas, deriva, imediatamente, da interação comunicativa de homens e mulheres que buscam entender-se sobre algo no mundo. Sob o influxo da linguagem, o intercâmbio sujeito – sujeito explicita a dinâmica intersubjetiva que, desde sempre, constitui uma prática social-educativa, assim como, torna possível reposicionar *agentes lingüísticos* no pretexto de interações comunicativas-educativas.

Sob tal perspectiva, assim nos parece, em caminho contrário a um suposto desaparecimento, a tematização do sujeito, muito embora já não tenha a mesma significação de antes, se mantém como ponto de clivagem de múltiplas questões teóricas e práticas. Dada as novas condições, o sujeito, que é *lingüístico*, sem a necessidade de referir-se a algo puramente subjetivo-representacional, portanto, aplicando-se intersubjetivamente, repõe a própria problemática do sujeito. Conseqüentemente, ressurgem as mais diversas questões que lhe são inerentes, tais como, as de significação ético-morais e estéticas, político-ideológicas e econômicas, prático-educativas e pedagógicas, o que nos assegura, em boa medida, da importância do tema em discussão.

Nesse sentido, em se tratando de problematizar, nesse contexto, *o sujeito da educação*, temos, então, uma particularidade complexa, pois, que, essa compreensão prévia da prática educativa, comporta um renovado campo de tensões nas atuais circunstâncias. Se de um lado a compreensão do sujeito da educação retém um caráter inalienável na formulação do discurso pedagógico e, não menos na efetivação da ação educativa (a educação do sujeito); de outro,

em tangenciando os novos enfoques teóricos do sujeito, no processo de interação comunicativa, confronta com outras possibilidades que exigem retomar a discussão em um outro patamar de entendimento. Dessa maneira, por exemplo, a razoabilidade do sujeito não mais se impõe pela capacidade seletiva de sua razão (cognitiva), mas, antes, decorre de sua performance intercomunicativa, mediante a linguagem, delineando contribuições inovadoras no que se refere, entre outros, aos processos de reconhecimento intersubjetivo, individuação-socialização dos indivíduos, constituição intersubjetiva da identidade do sujeito, etc., questões de primeira grandeza em se tratando de deslindar a formação humana.

Frente a esse novo quadro hermenêutico-lingüístico, o desafio que se põe, é o de compreender o sujeito da educação em sua inevitável posição de participante no contínuo e fecundo processo de conversação-formação. Trata-se, pois, de entender o sujeito em um tipo de circularidade, mediante a qual o sujeito se expressa lingüisticamente, mas, por sua vez, a linguagem constitui o sujeito em sua identidade comunicacional, relacional, dialógica. Essa mudança de orientação subverte e, dissolve o paradoxo de um sujeito reflexivo em si e para si, tal como advém da subjetividade moderna, e que prevaleceu, hegemonicamente, na fundamentação das mais distintas formulações pedagógicas.

Nesse sentido, a crítica do sujeito, – mas, também, o desenvolvimento de novas abordagens teórico-metodológicas, que daí resulta, no influxo da reviravolta lingüístico-pragmática –, não deixa de provocar e favorecer uma autocrítica conseqüente do sujeito da educação, endereçando a novos enfrentamentos no âmbito teórico-prático. Isso exige alterar a maneira de o discurso pedagógico compreender e legitimar os seus procedimentos educativos, tarefa que não se efetiva de maneira espontânea, tampouco, por voluntarismos. Em suma, trata-se, de inserindo-se no debate mais amplo, modificar o próprio modo de compreender e de dizer o sujeito da educação em um contexto pós-metafísico.

Considerando que essa problemática – *o sujeito da educação* – orienta e define a nossa exposição, nesse capítulo *O sujeito da educação em um contexto pós-metafísico*, vamos perfilar a compreensão de sujeito em Rorty e Habermas, tendo em vista que ambos os autores contribuem para esse debate seguindo caminhos que se diferenciam do ponto de vista teórico-filosófico. Como dissemos, e vale recordar, nenhum dos autores inclui, em sua abordagem teórico-social, um tratamento específico e sistemático da problemática pedagógica. Não obstante, o intento de indicar alternativas que reagem amplamente às insuficiências, limites, superação da metafísica subjetividade, resulta em uma empresa que, no avançado do tempo,

repõe, amplia e explicita a multiplicidade de tensões que perpassam as questões educativas, sobremaneira, às que se referem ao sujeito da educação.

Na perspectiva do filósofo americano, a proposição de um fisicalismo não-reducionista, provoca uma nova compreensão do sujeito, sensibilizando e inseminando as práticas sociais em vista de uma conversação edificante. Como convém, nessa perspectiva, as estratégias redescritivas, fecundadas no recurso da metáfora em sua máxima potência, transgridem criativamente as convenções sócio-culturais, recriando o sujeito, suas crenças e seus desejos *utópicos*. Sem oferecer prescrições, a redescrição do sujeito rortiano, é um caminho aberto ao ilimitado campo de possibilidades da metáfora redescrever a nós próprios, tornando-nos melhores (3.1).

Habermas, por sua vez, focaliza o alcance ampliado de sua aposta na racionalidade comunicativa enquanto emergindo de contextos interativos que suscitam, ao mesmo tempo, a individuação-socialização dos indivíduos. A reconstrução da teoria ação comunicativa ao explicitar o quadro normativo-procedimental da ação intersubjetiva de sujeitos que falam e agem, – elucidando o interstício racional-lingüístico da ação social entre sujeitos –, re-alinha, dessa maneira, componentes fundamentais que constituem as práticas sociais e educativas (3.2).

Tendo isso em consideração, vamos indicar elementos que permitam explicitar algumas características sobressalentes que sejam comuns no debate sobre *o sujeito da educação* a partir da reviravolta lingüística, considerando as suas implicações na prática educativa e na formulação do discurso pedagógico (3.3). Como se sabe, a freqüência, sempre mais afirmativa de um contexto pós-metafísico, – como condição inevitável do pensar e do agir humano, nas atuais circunstâncias – solapa, radicalmente, os pressupostos em cuja referência o *sujeito* consciente, soberano e autônomo é o protagonista responsável pela organização, definição e objetivação das mais diversas manifestações humanas. A tentativa expressa de transpor os limites e os paradoxos dessa visão unilateral e seletiva da *razão do sujeito* – na passagem da *consciência* para a *linguagem* –, numa reviravolta sem precedentes, subverte a definição clássica de sujeito (*subjectum*), tanto mais o situa como agente realmente atuante na perspectiva da interação lingüística (*sujeito lingüístico*).

No horizonte da linguagem, – intimamente imbricada no transcurso dessa movimentação crítica de mudanças e rupturas (com a tradição metafísica) –, estão presentes, sem dúvida, o conjunto mais amplo de motivos de alcance teórico-filosóficos; por sua vez, estes motivos repercutem, diretamente, no desenlace do complexo educativo enquanto fluxo catalisador de questões prático-pedagógicas. Dessa maneira, se busca novas saídas para

velhos impasses. Devemos ter a clareza de que uma abordagem teórico-social, – por exemplo, no estilo que se apresenta, em Rorty e Habermas –, não permite uma aplicação direta e imediata no âmbito educativo. Todavia, a possibilidade de contribuições desse porte esclarecer as demandas teóricas que requer o agir pedagógico vem ao encontro de exigências que, em nosso entendimento, configuram a própria formulação do discurso pedagógico.

É obvio que esse intento de auto-compreensão da prática pedagógica, no tempo presente, se confronta com o contraste de perspectivas, flagrantemente dinâmicas, em se tratando de reexaminar a legítima diversidade das práticas sociais e educativas. Assim, é nesse contexto que, entre outros, a inquirição pelo sujeito da educação explicita-se como um problema aberto, posto para o debate, em cuja ponderação, assim nos parece, entrelaça uma multiplicidade de questões teórico-sociais, filosóficas e pedagógicas.

De modo geral, o progressivo *descentramento* do sujeito, – no alargamento de suas perspectivas singulares, mediante o incremento do reconhecimento lingüístico-intersubjetivo –, amplia as possibilidades de enfrentamento da contingência e da pluralidade (de orientações valorativas) que se explicitam *in actu* na tessitura das práticas sociais em um contexto pós-metafísico. Para o âmbito educacional, tais desdobramentos implicam em dinamizar, pedagogicamente, processos interativos que se efetivam mediante disposição e cooperação dialógica, pois, que, agentes lingüísticos, consentem em compor, argumentando, – as razões que significam – seus projetos e ações. Todavia, quanto mais se descentra o sujeito, ampliando as suas possibilidades lingüísticas, tanto mais o trâmite educativo se depara com condições sócio-culturais, invariavelmente, plurais em suas expressões. Temos, então, que a impositação do discurso pedagógico constitui-se, cada vez mais, na sua dependência de contextos históricos situados; um tipo de complexidade em que todos os envolvidos são, intersubjetivamente, intérpretes de sua situação e, por sua vez, agentes na interação educativa.

3.1 O Sujeito como *Rede de Crenças e Desejos* no Sobressalto da Metáfora

A intervenção de Rorty, na conversação teórica contemporânea, redescrivendo o pragmatismo e dando forma a um neopragmatismo insere-se, decididamente, no enfrentamento dos problemas que a metafísica da subjetividade nos legou em suas diversas ramificações teórico-práticas, sobretudo, em sua compulsão “esclarecida” de refundar um

ponto arquimediano que justifique a razão fundamental do pensar e do agir. Verdade, correspondência com a realidade, natureza intrínseca das coisas, rigor metodológico, etc. são entre outros, os destroços monumentais de uma tradição objetivista que Rorty critica e procura remover propugnando uma *filosofia edificante*. Pragmaticamente, diz o filósofo,

o desejo por ‘objetividade’ perde suas partes desnecessárias e acaba no desejo por adquirir crenças que, se transformando, irão eventualmente receber concordância não-forçada no curso de um encontro livre e aberto com pessoas que detêm outras crenças (RORTY, 1997a, p. 63).

Considerando-se livre de qualquer coação advinda de uma fundamentação-justificação metafísica, resta para Rorty, o indivíduo humano radicalmente imerso em seu contexto histórico-natural. “Assim, o indivíduo humano se apresenta como um organismo, um corpo, que vive em todos os seus aspectos e situações no âmbito de regularidades e contingências do mundo completamente natural e desencantado” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1997, p. 23). De um ponto de vista rortyano, o processo que engendra a construção e a autoconstrução desse indivíduo humano, na sua condição natural, decorre antes da conversação que torna possível o contraste com outras descrições do mundo (crenças alternativas), do que de idéias claras e distintas, verdades comprovadas e inabaláveis.

Sem nenhuma concessão transcendental, o sujeito rortyano é, suas crenças e desejos, reinterpretando outras crenças, em cuja prática nada mais há que tentativas, erros e acertos, que se articulam na continuidade de uma conversação edificante. Nesse sentido, “o modo como as coisas são ditas é mais importante do que a posse de verdades” (RORTY, 1994a, 353), pois, que, se trata mais de reinventar crenças, recriando o sujeito, do que demarcar, validar, garantir algum tipo de representação acurada da verdade (*em si*) do sujeito, de sua fala ou de suas crenças. Como afirma Rorty (1994a, p. 370), “a meta da filosofia edificante é antes manter a conversação fluindo que encontrar a verdade objetiva”, visto que, a conversação, tal como a entende, configura “o contexto último dentro do qual o conhecimento é possível” (RORTY, 1994a, p. 382).

A estrutura relacional, presente na conversação, é contingente e contextual, por isso, constitui a base sempre em mudança do complexo inexato da linguagem ordinária do sujeito

que se aplica em dizer o mundo, as coisas do mundo, intercambiando crenças¹⁶⁸, descrições, redescrições. Nesse caso, assim entende Ghiraldelli Junior:

Nenhum sujeito individual, portanto, detém crenças e desejos especialíssimos, capazes de formar as outras crenças e desejos sem ser por estes formado ou mesmo tocado. O lugar dessas crenças especialíssimas, o eu nobre platônico ou o *lócus* central pós-kantiano, desaparece (GHIRALDELLI JUNIOR, 1997, p. 25).

A troca argumentativa incomensurável que se processa, cada vez, de forma inaugural, na conversação, lança à sorte do acaso as chances do sujeito confrontar suas próprias crenças e desejos, encarando frontalmente a contingência de sua história, de sua linguagem, de suas crenças, no concurso de um encontro livre e aberto. Porque não há um princípio contrastante de referência objetiva pressuposto – na razão, no sujeito, na linguagem, no contexto – e, nenhum mecanismo desempenhando o papel de árbitro no interior da conversação, nada há de obrigação moral ou teórica, que possa garantir qualquer tipo de certeza racional – com *status* cognitivo de verdade – no seu desenlace¹⁶⁹. Todavia, diante da inevitabilidade do encontro, há sempre a possibilidade conversacional de aprender e compreender, tematizar desacordos, mas, também, acordos, promover consensos *ad hoc*, sem maximizar pretensões ideais que dispensem a responsabilidade “de nós mesmos” argumentar razões práticas.

É, portanto, no âmbito circunscrito de um determinado contexto sócio-cultural, conjecturado no sentido plural de um *nós*, que o sujeito se movimenta e estabelece um ponto de partida conseqüente para a sua autocriação, para a orientação de suas práticas sociais,

¹⁶⁸ Sem qualquer atributo de uma substância essencial, nessa perspectiva, *crenças* são apenas e *tão-somente*, crenças, que não necessitam de justificações racionais (*a priori*, *a posteriori*), tampouco, exigem uma ordenação lógica de argumentos, menos ainda, uma hierarquia de valores. Isso porque Rorty trata as crenças como “hábitos de ação”. Ou seja, em sua própria interpretação, as crenças são consideradas “como estados atribuídos aos organismos de uma certa complexidade – atribuições que viabilizam ao atribuidor predizer ou retrodizer (na maioria das vezes retrodizer) o comportamento desse organismo. Assim, a trama de crenças deve ser considerada não apenas enquanto um mecanismo auto-reformulador, mas enquanto um mecanismo que produz movimentos nos músculos do organismo – movimentos que estimulam o próprio organismo para o interior da ação. Essas ações, dando impulso aos itens no ambiente circundante, fazem com que novas crenças sejam tecidas, crenças que em contrapartida produzem novas ações e, assim, por tanto tempo quanto o organismo sobreviver. Eu digo ‘mecanismo’ porque quero enfatizar que não há nada que seja capaz de se autodistinguir dessa trama auto-reformuladora. Tudo o que há para o si próprio humano é justamente essa trama auto-reformuladora. Visualizar crenças como hábitos de ação é visualizar o si próprio desde o exterior. A partir desse ângulo, não há nenhuma distinção entre mente e corpo” (RORTY, 1997a, p. 131).

¹⁶⁹ Segundo Rorty (1997a, p. 55), as “preocupações com o ‘*status* cognitivo’ e a ‘objetividade’ são características de uma cultura secularizada, na qual o cientista substitui o padre. O cientista é visto agora como uma pessoa que mantém a humanidade em contato com algo que a transcende. Visto que o universo foi despersonalizado, a beleza (e, com o tempo, mesmo a excelência moral) passou a ser pensada como ‘subjetiva’. Desse modo, a verdade agora é pensada como o único ponto em que os seres humanos são responsáveis por algo não-humano. Um comprometimento com a ‘racionalidade’ e com o ‘método’ é pensado como reconhecimento dessa responsabilidade. O cientista torna-se um exemplo moral, alguém que sempre se expressa novamente de modo altruístico frente à solidez do fato”.

entrelaçando-se com as experiências compartilhadas nesse meio. A impugnação do *eu* – enquanto substrato de uma consciência solitária que preserva uma “visão interior” –, na perspectiva rortiana, transforma-se no recurso de redescrever crenças e desejos sem bipartir *estados mentais e estados físicos*. Trata-se de uma interpretação homogênea da subjetividade, reformulada a partir de uma outra descrição da relação eu – mundo. Destarte, o indivíduo humano é um organismo no mundo em cuja capacidade de relatar, seus estados interiores, não fornece nenhum motivo para acreditar na existência de um tal *estado de consciência* especial, privilegiado, autônomo, que identifica no sujeito uma faculdade racional ontológica¹⁷⁰.

O sujeito rortiano, como *rede de crenças e desejos* postulando as causas internas de seu comportamento lingüístico, interage na contingência de suas expressões descritivas (crenças). Assim, conectando-se ao fio condutor da conversação – que amplia seu processo de autocompreensão –, o sujeito engendra as condições de um crescimento contínuo, incomensurável, edificante. “Ter uma crença ou um desejo é ter um fio em uma extensa trama” de significados (individuais e coletivos), corrobora Rorty (1997a, p. 197). Dessa maneira, explicitar crenças articuladas em sentenças, – sem precisar, com isso, compatibilizar, adequando, expressões adicionais e explicativas de ordem formal e objetiva –, permite, tão somente, aproximar-se do sujeito sem aprisioná-lo em categorias premeditadas que substancializam a sua verdade. O sujeito, assim compreendido, é nada mais nada menos que a conjunção de crenças e desejos que se articulam buscando encontrar expressões possíveis numa coerência lingüística transitória¹⁷¹, sempre passível de ser modificada, complementada, melhorada, em termos práticos, segundo a sua utilidade.

Esse aspecto não deixa de acentuar a própria contingência da linguagem no manejo redescritivo da rede de crenças e desejos do sujeito. Transgredir e ousar criativamente exige não só fazer uso – *excessivo* – da linguagem ordinária, mas também, inventar palavras, frases e vocabulários alternativos. Nesse sentido, Rorty considera que a metáfora é um tipo de ferramenta que alavanca e fertiliza o potencial da linguagem em fabricar modos outros, diferentes de dizer as coisas do mundo. O uso metafórico da linguagem consiste no

¹⁷⁰ Como se pode notar, Rorty emprega uma posição reativa, que procura senão resolver as questões filosóficas em pugna, ao menos pretende dissolver os impasses essencialistas (*especulares*), da tradição filosófica epistemologicamente centrada. Seguindo um repertório pragmático, sincrético, aberto, o autor sugere possibilidades que contrastam a versão e o continuísmo consignado na formulação metafísica do *sujeito que perscruta essências*.

¹⁷¹ A linguagem, nesse caso, – sem qualquer alcance acurado de representação –, é apenas utensílio, ao modo de ferramentas, que permite lidar e dizer, descritivamente, as coisas do mundo, as crenças e os desejos do sujeito e que tais, são *descartáveis*. Quando perde o seu uso, a linguagem pode, sem qualquer dano, ser substituída por uma outra linguagem ou por outros vocabulários mais variados e criativos em seu repertório.

sobressalto que recria as atividades redescritivas dos indivíduos humanos – alterando e reconfigurando, de um jeito inusitado, crenças e desejos –, contudo, em sua originalidade, investida de uma novidade que permite dizer o indescritível.

Seguindo a perspectiva de Davidson, – em buscando posicionar-se, na polêmica sobre o significado e o uso da metáfora –, Rorty retoma que

lançar uma metáfora para a conversa é o mesmo que interromper bruscamente a conversa o tempo suficiente para traçar um rosto, ou o mesmo que tirar uma fotografia do bolso e mostrá-la, ou apontar para um determinado aspecto circundante ou dar uma bofetada na cara do interlocutor ou beijá-lo. Lançar uma metáfora para um texto é como utilizar itálico ou ilustrações ou ainda uma pontuação ou uma disposição de texto bizarras. Tudo isso são maneiras de produzir efeitos no interlocutor ou no leitor, mas não são maneiras de transmitir uma mensagem (RORTY, 1994b, p. 41).

A metáfora no sentido rortiano-davidsoniano, não é um registro com um significado padrão a ser explorado, que pode ser decifrada, literalizada, explicada, como recurso inteligível do mundo ou de suas particularidades. Essa visão, no entendimento de Rorty, resguarda, ainda, a aplicabilidade cognitiva de representar algo residual que intenta de encontrar significados num espaço lógico e, assim, algum instrumento que venha regular a linguagem e fixar crenças. Tal como compreende o filósofo neopragmatista, produzir efeitos lingüístico-metafóricos, não requer, necessariamente, um significado, menos ainda, intimar as coisas como elas são de fato. Nesse particular, a metáfora não apresenta qualquer tipo de auxílio, pois, esclarece o filósofo:

Se se tivesse pretendido dizer algo – se se tivesse pretendido pronunciar uma frase com significado – presumivelmente ter-se-ia feito isso. Em vez disso, porém, pensou-se que o objetivo podia ser mais bem alcançado por outros meios. O fato de se usarem palavras familiares de modo não familiares – em vez de bofetadas, beijos, imagens, gestos ou caretas – não mostra que aquilo que se disse tem que ter um significado. Uma tentativa de exprimir esse significado seria uma tentativa de encontrar um lugar num jogo de linguagem e pretender que também se podia *isso*. Mas a impossibilidade de a metáfora ser parafraseada é precisamente a inadequação de qualquer frase familiar dessas para o objetivo em causa (RORTY, 1994b, p. 41).

A metáfora rompe com o uso familiar das palavras inserindo, na conversação, variações e irregularidades que, aparentemente fragmentárias e sem significado, veicula

facetar impensáveis no dinamismo já fluído da linguagem contemporizando ainda mais a sua versatilidade redescritiva¹⁷².

Não surpreende que Rorty, ao voltar sua atenção para as metáforas, persista em agregá-las livremente no urdume da conversação como fonte alternativa de incrementos novos, aventureiros e ilimitados no desenvolvimento do sujeito. Ele acredita que modificar o jeito de falar modifica, na mesma proporção, aquilo que queremos fazer, bem como, aquilo que pensamos que somos (RORTY, 1994b, p. 43). E a linguagem metafórica, nesse sentido, consente em inventar extrapolações de toda ordem, quer substituindo as ferramentas lingüísticas que permitem lidar com o mundo; quer mudando o rumo da conversação em uma direção inesperada e mais produtiva; quer puxando outros fios que alteram crenças e desejos engatando novas redescições. Tudo é uma questão de estimular a conversação, pois, que, no entender do filósofo, nenhum outro evento especial ou entidade, pode ser invocado a fim de resgatar o “eu” e o “mundo” de sua radical contingência.

Dessa maneira, diz Rorty (1994b, p. 43), “um sentido da história humana como história de metáforas sucessivas far-nos-ia ver o poeta, na acepção genérica de fazedor de novas palavras, de formador de novas linguagens, como vanguarda da espécie”. Somente a linguagem e, sempre que possível, uma nova linguagem, uma nova metáfora, pode descrever, recriando, a tessitura biográfica do sujeito, suas metas mais elevadas e suas conquistas mais autênticas sem contrapor as causas internas de seu comportamento lingüístico, suas crenças e seus desejos. Não se trata, portanto, de perseguir um programa com rota previamente estabelecida, mas, antes, de se ater no arranjo polissêmico da conversação, em cuja definição, o sujeito, é o fazedor de si mesmo ao acaso de inúmeras contingências.

Individualizado, mas, não isolado, o sujeito rortiano, rede de crenças e desejos, no uso da linguagem, maneja habilidades e iniciativas que lhe permitem compartilhar narrativas estórias, opiniões, utopias, que alargam suas crenças na cumplicidade de uma intersubjetividade que compreende distintas reivindicações de engajamento lingüístico. Porém, não mais que isso. Quer dizer, as crenças e os desejos do sujeito sobrevivem tangenciando as alternativas engenhosas e imaginativas sugeridas no solo fecundo de suas inter-relações, todavia, nada há que possa supor, registrar e controlar os processos ativos de uma conversação que venha a modificar e ampliar suas crenças e desejos. Este é um processo

¹⁷² Eventualmente, Rorty não descarta que a metáfora incorrendo em um uso habitual, torne-se familiar, a ponto de candidatar-se a valor de *verdade*. Por sua vez, a seu tempo, definitivamente incluída no jogo de linguagem, deixa de ser uma metáfora, tornando-se, no mais possível, uma metáfora morta. “Será apenas mais uma frase da linguagem, literalmente verdadeira ou literalmente falsa” (RORTY, 1994b, p. 41).

imprevisível. Assim, o desenvolvimento do sujeito entrelaça, no dizer de Rorty, um ponto cego de esforços que sublevam seus interesses, contudo, sem que haja um pressuposto fundamental, substantivo, cognitivo e lógico explicativo, do seu comportamento lingüístico, tampouco, da re-confecção de suas crenças¹⁷³. Definitivamente, nada lhe confere um passaporte para uma viagem introspectiva que alcança a visão de si, do outro, do mundo, rumo ao reino da razão consciente e responsável que prescreve ações coordenadas. Desvincular-se desse esboço preliminar, no dizer de Rorty (1997a, p. 251), significa dar um passo significativo na “concepção do si próprio como uma trama sem centro”.

O sujeito gravita em torno de distintas redescições. Compõe a sua própria narrativa. Descreve suas crenças e desejos. Somente ao acaso o processo ilimitado de descrições e redescições demarca interesses que se entrecruzam inseminando práticas úteis na performance do sujeito ou na intercompreensão com outros sujeitos¹⁷⁴. Em suma, tal como interpreta Ghiraldelli Júnior,

a via proposta pelo filósofo neopragmatista implica em que possamos contar outras histórias – histórias nas quais pessoas de grupos distintos se vejam e se sintam compartilhando de coisas relevantes porque as beneficiam diretamente e/ou coisas relevantes para os seus sentimentos (GHIRALDELLI JUNIOR, 1997, p. 27).

¹⁷³ Rorty (1999a, p. 26 ss) afirma que “há três maneiras através das quais novas crenças podem ser adicionadas a nossas crenças anteriores, forçando-nos conseqüentemente a reformular a trama de nossas crenças e desejos – a saber: percepção, inferência e metáfora”. Segundo o filósofo, “a percepção muda nossas crenças, introduzindo uma nova crença na rede de crenças anteriores. Por exemplo, se eu abro uma porta e vejo um amigo fazendo alguma coisa chocante, terei de eliminar certas velhas crenças sobre ele e repensar meus desejos no que concerne a ele. A inferência muda nossas crenças fazendo-nos ver que nossas crenças anteriores nos impelem a uma crença que não sustentávamos anteriormente – por conseguinte, forçando-nos a decidir se alteramos aquelas crenças anteriores, ou, ao contrário, exploramos as conseqüências de uma nova. Por exemplo, se eu compreendo, através de uma complicada seqüência de raciocínios, típica de uma história de detetives, que minhas crenças presentes implicam a conclusão de que meu amigo é um assassino, terei de buscar ou alguma forma de rever essas crenças ou de repensar minha amizade”. No entender de Rorty, “tanto percepção quanto inferência deixam nossa linguagem – nossa forma de dividir o domínio da possibilidade – inalterada. Elas alteram os valores de verdade das sentenças, mas não nosso repertório de sentenças”. Algo distinto ressalta o autor, ocorre com a metáfora. “Pensar a metáfora como uma terceira fonte de crenças e desejos, é pensar na linguagem, no espaço lógico e no domínio da possibilidade como infindos. [...] Uma metáfora é, por assim dizer, uma voz que vem do exterior do espaço lógico, ao invés de um preenchimento empírico de uma porção desse espaço, ou uma clarificação lógico-filosófica da estrutura desse espaço. É o chamado para a mudança da linguagem e da vida de alguém, ao invés de uma proposta sobre como sistematizar tanto uma como a outra”.

¹⁷⁴ Na perspectiva neopragmática de Rorty, trata-se de interesses e práticas que se interconectam porque são eficazes na resolução de problemas concretos, palpáveis – reconhecidos no intercâmbio conversacional –, e não porque sejam incorporações de modelos arquetípicos de ideais prescritivos a serem atingidos. Desse modo, aquilo que poderá se tornar prioritário na conversação, rejuntando crenças e desejos, numa trama compartilhada, resguarda sempre a livre escolha de alternativas que, por sua vez, são passíveis de serem modificadas, melhoradas, recortadas, pois, que, são estabelecimentos contingentes de uma conversação sem fulcros de verdades e certezas *apodíticas*.

O corolário da trajetória pragmatista, – perseguindo essa convergência de dinamismos, impulsos e potencialidades lingüístico-redescriativas, que se arranjam aleatoriamente –, se efetiva, segundo Rorty,

quando a pessoa começa a ver todas as suas peripécias anteriores não como estágios ascendentes para a Iluminação, mas apenas como resultados contingentes do encontro com vários livros que por acaso lhe caíram nas mãos. Esse estágio é difícilimo de atingir, pois sempre nos distraímos com devaneios. [...] Mas, se o pragmatista conseguir escapar desses devaneios, acabará chegando a pensar que é, como tudo o mais, capaz de tantas descrições quantos forem os objetivos a serem atendidos. Há tantas descrições quantos são os usos a que o pragmatista possa ser submetido por si mesmo ou pelos outros. Esse é o estágio em que todas as descrições inclusive a descrição de si mesmo como pragmatista são avaliadas de acordo com sua eficácia enquanto instrumentos a serviço de objetivos, e não por sua fidelidade ao objeto descrito (RORTY, 1993a, p. 109).

A seu modo, sem qualquer constrangimento, Rorty “defende explicitamente ‘a vida estética’ como modelo ideal” (SHUSTERMAN, 1998, p. 199). Em vista da auto-criação – a perfeição pessoal –, o sujeito renuncia às descrições modeladoras herdadas de si mesmo deixando-se mover, livremente, pelas possibilidades e alternativas de uma experiência de auto-enriquecimento que conta tão-somente com o acaso de encontros livres e abertos. Trata-se de uma perfeição privada¹⁷⁵, que se renova em um processo constante de redefinições e ajustes ilimitados (redescrições), cujo êxito *ad hoc* consiste em uma persistente adaptação/inserção a um caleidoscópio social em movimento, o contexto lingüístico.

Para Ghiraldelli Júnior, acompanhando a teoria social de Rorty em seus desdobramentos pedagógicos, a partir desse outro panorama redescritivo do sujeito:

¹⁷⁵ Conforme Shusterman (1998, p. 199), “a ética privada é claramente privilegiada, como sendo aquilo que dá conteúdo real à vida, enquanto o liberalismo fornece simplesmente a moldura estável necessária para uma organização social que nos permita perseguir em paz nossos objetivos estéticos individuais”. Nesse caso, referindo-se especificamente à *estetização da ética* indicada por Rorty, em uma perspectiva pós-moderna, Shusterman (1998, p. 199) acredita que há em seu projeto “uma direção promissora”, muito embora, deva “ser criticado e revisado em alguns pontos importantes”. Entre outros, Shusterman suspeita que o radical descentramento do sujeito, da maneira como é apresentado na proposta de Rorty, na medida em que busca uma incessante auto-criação, constitui uma dificuldade senão intransponível, ao menos problemática na articulação do público e do privado. Um tipo de paradoxo que mais se aproxima da ofensiva do capitalismo tardio: uma sociedade fragmentária de indivíduos consumidores. No entender de Shusterman (1998, p. 223), “por sua extrema privatização da moralidade, por não reconhecer o quão profundamente o *ethos* público estrutura a própria concepção de nossas buscas em função da perfeição privada, a visão de Rorty da vida estética precisa ser estendida a fim de abraçar mais largamente o social”. Além disso, o autor critica em Rorty, o que lhe parece estar muito próximo de “uma visão essencialista da natureza humana como exclusivamente lingüística” (SHUSTERMAN, 1998, p. 223). A isso, Shusterman (1998, p. 225), sugere uma maior atenção ao corpo: “talvez tenhamos que ler e ouvir nosso corpo mais atentamente, talvez tenhamos que transpor as metáforas do ler e do ouvir, muito ligadas à linguagem, e aprender a senti-las melhor”. Sobre *A ética estetizada na perspectiva neopragmatista: Richard Rorty*, (cf. HERMANN, 2005, p. 95-100).

A educação ganha uma força incrível: ela é então um processo *sem limites* – o processo pelo qual nós podemos, infinitamente, nos redescobrir e, assim, nos construir e reconstruir indefinidamente. [...] A educação deixa de ser um processo de eficácia duvidosa e que, por isso, mesmo, sempre [...] vinha pedir à filosofia ‘fundamentos’ (metafísicos, epistemológicos, etc). A educação pode assumir, então, o sentido que Dewey lhe conferiu: o processo de crescimento contínuo (GHIRALDELLI JÚNIOR 1997, p. 25).

Do ponto de vista neopragmático, na medida em que não se prescreve uma definição substancial de sujeito¹⁷⁶, – que entrelaça uma meta prévia cujo fim deva ser, indefectivelmente, alcançado, em termos de humanidade –, a educação pode ser interpretada como uma aventura cheia de *agradáveis* surpresas. Trata-se de uma auto-criação, em nível privado, que Rorty prefere chamar de *edificação*, perfeitamente adequada aos propósitos de sua filosofia terapêutica, também, chamada de *filosofia edificante*. O sujeito como *rede de crenças e desejos* sugere uma prática educativa que se faz conduzir por nenhuma teoria do conhecimento (epistemologia), mas, antes, segue o rumo livre da conversação entrelaçando distintas narrativas, descrições, redescritões. *Grosso modo* Rorty (1997c, p. 69-79) propugna uma *educação sem dogma*, consentindo com Dewey que, a educação enquanto tal, não se refere “a uma questão de induzir ou eduzir a verdade” (Idem, p. 73) – visto que tal “verdade”, essencialmente, não existe –, mas, de ampliar o alcance da liberdade possível¹⁷⁷. Sem qualquer garantia, “o que existe”, diz Rorty (1997c, p. 73), “é a apenas a moldagem de um animal num humano graças a um processo de socialização, seguido (com sorte) pela auto-individualização e autocriação desse ser humano através de sua própria e posterior revolta contra esse mesmo processo”.

¹⁷⁶ No entender de Ghiraldelli Júnior (1999a, p. 52), ao redescobrir o sujeito como *rede de crenças e desejos*, “o que Rorty fornece não é propriamente uma teoria da subjetividade, em um sentido tradicional do termo, mas apenas uma descrição das relações eu-mundo. Se tal descrição é uma teoria, o é em um sentido *ad hoc*. Não visa responder de modo metafísico ou de modo realista-cientificista à pergunta ‘o que somos nós?’, mas apenas sugerir um modo de descrever a nós mesmos coerente com os propósitos de levar adiante uma outra pergunta, a saber, ‘no que podemos nos tornar?’”.

¹⁷⁷ Nesse sentido, para Rorty, a direita e a esquerda política, ao problematizar os fundamentos da educação, apresentam poucos desacordos. Ambas as posições, cada uma a seu modo, permanece cativa de uma visão ideal que identifica *verdade e liberdade* “com o que é essencialmente humano” (RORTY, 1997c, p. 70). Para o filósofo, “quando pessoas da direita política falam de educação, começam imediatamente a falar em verdade. Enumeram tipicamente o que entendem por verdades evidentes e familiares, lamentando que estas já não sejam inculcadas nos jovens. Quando pessoas da esquerda política falam em educação, falam primeiro em liberdade. É típico da esquerda considerar as velhas verdades familiares acalentadas pela direita como uma crosta de convenções que precisa ser rompida, vestígios de maneiras mais antiquadas de pensar, das quais as novas gerações deveriam libertar-se. Quando essa posição entre verdade e liberdade se torna explícita, ambos os lados desenvolvem teorias filosóficas e de resultados sobre a natureza da verdade e da liberdade” (RORTY, 1997c, p. 69). Não obstante, há diferenças entre a direita e a esquerda, e que tais, assim entende Rorty, são de *natureza política concreta*, questões práticas que problematizam, polarizando, *socialização – individualização*, contudo, e esse é o impasse, declinando em conciliar uma e outra coisa, em um único e mesmo processo/vocabulário.

Em tal perspectiva, conseqüente com a sua filosofia edificante, Rorty, advoga uma bipartição do trabalho educacional que embora correlacione a *socialização* – tarefa da educação primária e secundária –, e a *individualização* – enquanto tarefa do ensino superior –, se delineiam em planos distintos¹⁷⁸. Desse modo, a primeira tarefa, consiste em socializar crenças e adaptar o sujeito a um convívio com os outros; e, a segunda, ao contrário, visa subverter as crenças inculcadas e, nutrir a autocriação do indivíduo (cf. RORTY, 1997b, p. 59), sem que isso perverta um grau mínimo de *lealdade* aos demais.

Rorty não se detém em elucidar a questão de modo a aprofundar uma articulação dessa partição entre socialização – individualização, muito embora, assim entende Hook (1998, p. 15), ele deixe bem claro o objetivo da educação básica e, da educação superior: “a educação básica, em resumo, objetiva promover a solidariedade enquanto requisito para a cidadania e uma democracia liberal; a educação superior, pelo contrário, procura desenvolver a criatividade irônica do indivíduo”. Essa posição de Rorty, não deixou de provocar sugestões corretivas, bem como, críticas que se opõem à sua proposta bipartida de educação (cf. HOOK, 1998, p. 16; MORAES, 2003, p. 189-193). No que remete ao sujeito da educação, entendemos que Rorty é coerente com a sua filosofia edificante, a redescrição do sujeito como rede de crenças e desejos, uma trama sem núcleos. Não há como reconciliar o público e o privado, portanto, na educação, isso conduz a dois empreendimentos distintos, a socialização, a individualização. Entretanto, apesar de sua concordância interna, o propósito de Rorty, assim nos parece, mostra-se incoerente em termos operativos, isto é, na educação do sujeito e, na própria posição/formação docente. A radical (esquizofrênica?) divisão de trabalho entre educação básica e superior – que retrata a insuperável separação entre o público e o privado –, parece desconhecer o trânsito *incomensurável* que se processa, de modo permanente, em

¹⁷⁸ Em certo sentido, essa posição bipartida em relação à socialização – individualização apresentada por Rorty em defesa de uma *educação sem dogma*, retoma a discussão já feita em *A filosofia e o espelho da natureza*, quando afirma que “a educação tem que partir da aculturação” (1994a, 359). Em contrastando a filosofia sistemática e a sua filosofia edificante, o autor complexifica sua análise da educação situando a sua redescrição da hermenêutica e pondo em relação o discurso *normal* e *anormal*. Segundo o filósofo, “não podemos ser educados sem descobrir bastante sobre as descrições do mundo oferecidas por nossa cultura (por exemplo, aprendendo os resultados das ciências naturais). Mais tarde, talvez, poderemos atribuir menos valor ao ‘estar em contato com a realidade’, mas só podemos nos permitir isso após ter passado através de estágios de implícita, e depois de explícita e autoconsciente conformidade às normas dos discursos que são enunciados em torno de nós. Coloco esse ponto banal de que a educação – mesmo a educação do revolucionário ou do profeta – precisa começar pela aculturação e pela conformidade apenas para proporcionar um complemento admonitório à afirmação ‘existencialista’ de que a participação no discurso normal é simplesmente um projeto, um modo de estar no mundo. [...] Tentar o discurso anormal *de novo*, sem ser capaz de reconhecer nossa própria anormalidade, é loucura no sentido mais literal e terrível” (RORTY, 1994a, p. 359). Nesse sentido, a edificação rortiana só encontra sentido enquanto reação à tradição; por isso a socialização se torna um imperativo que antecede a individualização. Para Rorty, (1997c, p. 74), “a socialização tem de vir antes da individualização, e a educação para a liberdade não pode começar antes que alguns bloqueios tenham sido impostos”.

ambas as etapas do processo educativo. Quer dizer, mesmo que seja apenas um esboço pedagógico-ilustrativo, será que é possível atribuir tarefas tão específicas para um mesmo processo que, em última instância, ao ver de Rorty, resulta na auto-criação do indivíduo humano? E, além disso, como seria a formação docente? Deveria habilitar um único e mesmo tipo de educador(a), bipartido em sua funcionalidade; ou, estabelecer classes distintas, e quem sabe, incomunicáveis, entre os que atuam no primeiro e no segundo níveis?

Trata-se de indagações posta para o debate. Rorty sem dúvida teria algo a dizer, contudo, certamente, evitaria uma prescrição. Talvez o seu palpite edificante pudesse ser o de prosseguir a conversação em busca de uma outra narrativa. Seguimos o que poderia ser a sugestão do filósofo neopragmatista, por sua vez, contrastando a sua perspectiva com a de Habermas que, entre outras diferenças, compreende a socialização e a individuação como processos distintos, porém, concomitantes, visto que se engendram em uma mesma aprendizagem social e comunicativa.

3.2 O Sujeito de Fala e Ação no Horizonte da Intersubjetividade Comunicativa

A estruturação e o desenvolvimento de uma *teoria da ação comunicativa*, tal como realiza Habermas, é como vimos, o ponto convergente de sua posição pós-metafísica, bem como, o traço fundamental de sua busca em oferecer uma alternativa ao *esgotamento da razão* (metafísica). No bojo desse processo, entre outros, ressalta-se a inserção e a contribuição do filósofo no paradigma da filosofia da linguagem como superação da filosofia da consciência¹⁷⁹, movimento que alcançou expressão na reviravolta lingüística, sobretudo, em sua particular guinada pragmática. Somente, então, Habermas pode, por exemplo, afirmar que:

O agir voltado ao entendimento pode ser indicado como meio de processos de formação que tornam possíveis, de uma só vez: a socialização e a individuação, porque a intersubjetividade do entendimento lingüístico é de si mesma porosa e porque o consenso obtido através da linguagem não apaga, no momento do acordo, as diferenças das perspectivas dos falantes, pressupondo-as como irrevogáveis (HABERMAS, 1990b, p. 57).

¹⁷⁹ Segundo Habermas, para além dos benefícios metódico-procedimentais, a passagem do paradigma da consciência para o paradigma da linguagem trouxe, sobremaneira, vantagens objetivas, haja vista que, “ela nos tira do círculo aporético onde o pensamento metafísico se choca com o antimetafísico, isto é, onde o idealismo é contraposto ao materialismo, oferecendo ainda a possibilidade de podermos atacar um problema que é insolúvel em termos metafísicos: o da individualidade” (HABERMAS, 1990b, p. 53).

A partir da teoria da ação comunicativa, a auto-reflexão do sujeito, categoria central da metafísica da subjetividade, desloca-se para uma argumentação intersubjetiva, na qual a *consciência* dá lugar à *linguagem* que reclama pretensões de validade, embasando uma racionalidade discursiva entre sujeitos de fala e ação. O pressuposto de validade argumentativa reside, antes na força racional do melhor argumento de sujeitos que buscam reconhecimento intersubjetivo, do que na introspecção do sujeito – subordinado a um princípio metafísico-epistemológico de alcance cognitivo-instrumental –. A intersubjetividade¹⁸⁰ é, nesse caso, entendida como uma condição inerente à situação humana (no mundo da vida) e, a linguagem, é o *medium* indispensável de sua interação¹⁸¹.

Dessa maneira, como esclarece Hermann:

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

Colocada nesses termos, a mudança teórico-metodológica operada por Habermas, no horizonte da reviravolta lingüístico-pragmática, quer, antes de tudo, reconstruir e apresentar o sentido da racionalidade comunicativa – *um conceito não reduzido de razão* (HABERMAS, 1989a, p. 507) – como elemento mediador do entendimento e da integração social. No entanto, em promovendo a competência comunicativa numa relação intersubjetiva, o que está em jogo, é o próprio modo de os sujeitos envolvidos na conversação, deliberar na perspectiva de garantir a sua identidade em um espaço plural de relações e conexões diversas. Ou seja, a ação comunicativa desencadeia perspectivas renovadas que repõe a tarefa de compreender o sujeito numa relação de cooperação entre sujeitos que agem intersubjetivamente em vista de um entendimento recíproco.

Tal aspecto, embora apresentado com a clareza que é peculiar nos escritos de Habermas, não deixa de evidenciar a própria complexidade do problema do sujeito revisto e ampliado no

¹⁸⁰ Habermas (1989a, p. 176), utiliza o termo *intersubjetividade* “para designar a comunidade que, através de significados idênticos e o reconhecimento de pretensões universais de validade, se estabelece entre os sujeitos capazes de linguagem e ação”. Cf. também Habermas (2004b, p. 236-242).

¹⁸¹ Na linguagem reside o *telos* de entendimento que articula, produz e coordena as ações lingüísticas de falantes e ouvintes – integrando o contexto de vida (subjetivo) com as exigências do mundo objetivo –, evidenciando convicções em cujas motivações a razão se explicita argumentativamente por que está implícita na linguagem. Constitui-se, assim, uma racionalidade interativa, cooperativa, intersubjetiva, que se depreende, unicamente da capacidade comunicativa dos envolvidos na conversação. Para Habermas, a racionalidade é comunicativa e, portanto, se delinea no âmbito lingüístico-pragmático.

horizonte da teoria da ação comunicativa. Trata-se de um tipo de exercício que entrelaça, em uma perspectiva dinâmica, os distintos aspectos que tangenciam a constituição do sujeito intersubjetivamente, a partir de um outro modelo de racionalidade, a racionalidade comunicativa.

Como esclarece, Siebeneichler, temos então que:

O conceito razão comunicativa ou racionalidade comunicativa pode, pois, ser tomado como sinônimo de agir comunicativo, porque ela constitui o entendimento racional a ser estabelecido entre os participantes de um processo de comunicação que se dá sempre através da linguagem, os quais podem estar voltados, de modo geral, para a compreensão de fatos do mundo objetivo, de normas e de instituições sociais ou da própria noção de subjetividade (SIEBENEICHLER, 2003, p. 66).

Tal como se apresenta, a ação comunicativa explicita os procedimentos lingüísticos que constituem a interação de sujeitos competentes no exercício lingüístico. A racionalidade presente na linguagem atua como *medium* do entendimento. Dessa maneira, a ação comunicativa intercepta a delimitação restringida da ação orientada a fins – do sujeito epistêmico isolado –, para reconstruir a desenvoltura de sujeitos lingüísticos que manifestam, de maneira dialógica, as pretensões de validade de suas argumentações¹⁸².

Os sujeitos de fala e ação, na perspectiva traçada por Habermas, na medida em que, se orientam para o entendimento, estabelecem entre si planos de ação que, compartilhados, permitem estabelecer acordos, circunscrevendo interesses comuns mediante argumentações lingüísticas. Assim, estabelecem conexões que rejuntem suas razões comunicativas, aduzindo pretensões de validade pela qual aceitam ou recusam outras pretensões de validade, intercambiando a reprodução simbólica do mundo da vida. Como ressalta Prestes (1996, p. 125), “a reconstrução comunicativa das estruturas do mundo da vida é o que permite ao sujeito aprender e validar, junto às comunidades cultural, científica e social, as suas expectativas de uma vida melhor”.

A reivindicação de uma relação dialogal intersubjetiva (*sujeito – sujeito*) determina a posição que o sujeito ocupa na *interação*, seja como falante seja como ouvinte. Dessa

¹⁸² Tal como observa Prestes, “ao falar, ao usar a linguagem cotidiana, os homens se põem em relação com o mundo físico, com os demais sujeitos, com suas intenções e sentimentos” (PRESTES, 1996, p. 75). Esse intercurso, mediante a linguagem, transitivo em sua constituição, desloca a subjetividade para a intersubjetividade promovendo o intercâmbio de razões entranhadas na conversação dos sujeitos envolvidos no processo de comunicação. Em se tratando da ação comunicativa, a fala comporta uma interpretação prenhe de sentidos e que são explicitadas na argumentação, um tipo de ponderação que é racional em sua discursividade e, publicizada, torna-se passível de crítica e autocrítica. O procedimento lingüístico que possibilita, viabilizando, o diálogo, como horizonte aberto de compreensão e acordo, está contido na própria linguagem que, como lembra Habermas, *possui um telos para o entendimento*.

maneira, a práxis comunicativa estrutura a conversação entre sujeitos que, por sua vez, se aplicam, transitivamente, na *performance* de dar/receber argumentos. Trata-se, portanto, de confrontar, racionalmente, diferentes perspectivas, reconhecendo a sua validade no horizonte de ações acordadas, lingüisticamente, no âmbito do mundo prático. A interação apresenta uma flexibilidade, um tipo de vulnerabilidade que visa alcançar as mais diversas contribuições, alternativas e possibilidades que são trazidas pelos participantes no processo conversacional. Assim, tudo aquilo que pode emergir como ação comunicativa, é passível de ser redefinida dada a possibilidade de um interlocutor apresentar um novo enfoque, uma nova reconstrução, enfim, um modo outro de interpretar a tessitura do mundo da vida na forma de proferimentos lingüísticos (pretensões de validade).

É a partir desse pressuposto intersubjetivo – do mundo da vida – que se explicita, enfaticamente, que o sujeito enquanto agente se reconhece como membro efetivo e ativo da práxis social comunicativa. A aceitabilidade de cooperação em busca de entendimento com os demais, – o reconhecimento mútuo e o esclarecimento recíproco –, implementa e dinamiza a rede de interações lingüísticas que constituem a individualidade/subjetividade enquanto elemento característico de uma identidade socialmente engendrada.

Segundo Habermas:

A guinada em direção a um modo de ver intersubjetivista nos leva ao seguinte resultado, surpreendente no que respeita à ‘subjetividade’: a consciência que parece estar centrada no Eu não é imediata ou simplesmente interior. Ao contrário, a autoconsciência forma-se através da relação simbolicamente mediada que se tem com um parceiro de interação, num caminho que vai de fora para dentro. Nesta medida, a autoconsciência possui um núcleo intersubjetivo; sua posição excêntrica testemunha a dependência contínua da subjetividade face à linguagem, que é o meio através do qual alguém se reconhece no outro de modo não-objetivador (HABERMAS, 1990b, p. 212).

Porque a linguagem, – característica fundamental dos seres humanos –, possui um telos para o entendimento *intersubjetivo*, enquanto mediação (lingüística), apresenta-se como um recurso que é *quase transcendental*¹⁸³. Quer dizer, a linguagem, enquanto condição e possibilidade de entendimento é um tipo de articulação que se estrutura em atos de fala que, numa relação interpessoal, configura uma conversação. Nesse sentido, a linguagem delinea uma forma de racionalidade que independe da introspecção do sujeito, ou seja, a linguagem é uma forma de racionalidade que compreende, interpreta e se efetiva no agir de homens e

¹⁸³ Segundo Oliveira (1996, p. 334), “Habermas fala de uma ‘quase-transcendência’ do horizonte de entendimento, já que enquanto horizonte ele não é propriamente tema do entendimento, mas seu espaço possibilitador”.

mulheres, tanto quanto, em sua definição pragmática, produz uma razão argumentativa situada na interior de uma prática social interativa¹⁸⁴.

Em tal perspectiva, o sujeito habermasiano é compreendido em sua contingência histórico-lingüística. Muito embora permaneça a interioridade do ser humano (a *consciência*), por sua vez, nada há que possa justificar, garantir ou sobrepujar um *sujeito* soberano como medida de todas as coisas, mas, antes, somente como uma possibilidade que se processa na práxis social de *sujeitos*, mediante a linguagem, a intersubjetividade, a *ação comunicativa*.

Sem ab-rogar o *sujeito*, em sua penetração moderna, mas, buscando livrar-se do seu solipsismo (*sujeito – objeto*), Habermas – no alcance magistral ocorrido no âmbito da *linguagem* – substitui “a reflexão transcendental, solitária, anterior à fala, pela configuração da ação e do discurso no interior do processo comunicativo” (SIEBENEICHLER, 2003, p. 63). Trata-se, pois, de uma alteração que, em promovendo um alargamento na compreensão de racionalidade, “substitui o conceito de razão não processual, centrada no sujeito, por um conceito processual e comunicativo, deduzido de uma lógica pragmática da argumentação, a qual se expressa através de uma compreensão descentralizada de mundo” (SIEBENEICHLER, 2003, p. 63).

As razões do sujeito e, portanto, os próprios sujeitos (de fala e ação), co-existem na intercomunicação – que interpreta o fluxo de sentidos que a vida (no mundo) circunscreve em sua plurivocidade –, sem deixar espaço para tomadas de posições unilaterais, pois, que, “no agir comunicativo um é *motivado racionalmente* pelo outro para uma ação de adesão” (HABERMAS, 1989b, p. 79) e, tal adesão comunicativa, supõe correspondência intersubjetiva às pretensões de validade em sua constituição dialógica.

Nesse sentido, a busca de entendimento mútuo entre sujeitos de fala e ação põe em movimento falante e ouvinte, de modo que, reciprocamente, a iniciativa de um e o assentimento de outro se torna indispensável em dar prosseguimento à interação/conversação a partir da qual, entre outros, se processa a formação da personalidade em termos de uma tarefa permanente e incontornável. Na medida em que a ação comunicativa entrelaça os componentes da reprodução simbólica do mundo da vida (mundo objetivo, social e subjetivo), a imersão dos sujeitos nessas relações apreendidas como contínuo processo de socialização – intersubjetiva, dinâmica e cooperativa – compreende, também, a individuação do sujeito quer

¹⁸⁴ “A realidade com a qual confrontamos nossas proposições não é uma realidade ‘nua’, mas já, ela própria, impregnada pela linguagem. A experiência pela qual controlamos nossas suposições é lingüisticamente estruturada e se encontra engastada nos contextos de ação” (HABERMAS, 2004b, p. 45).

como diferenciação da identidade pessoal (o seu modo de vida singular), quer como desenvolvimento de sua autonomia, tanto mais se entretém no desempenho de sua competência lingüística.

Desse ponto de vista, a intersubjetividade – como encontro de percursos diversos para chegar a um horizonte de entendimento mútuo (e de integração social) –, requer do sujeito abertura ao outro e aos múltiplos empreendimentos que constituem o processo comunicativo, levando-se em conta que se trata de um fator decisivo e atuante na assunção de uma consciência que se torna intersubjetiva (PRESTES, 1996, p. 116). Destarte, compreendido e expresso em uma perspectiva que escruta o nexa entre o individual e o social, o caráter intersubjetivo da práxis comunicativa captura, estimula e especifica um tipo de interação que, enraíza os vínculos constitutivos do sujeito na complexidade de sua socialização – ancorada na contingência de uma vida comum – compartilhada com outros (sujeitos) no âmbito de suas inter-relações.

Tal como entende Habermas (1990b, p. 99), “os sujeitos socializados comunicativamente não seriam propriamente sujeitos se não houvesse a malha das ordens institucionais e das tradições da sociedade e da cultura” que se entretecem no mundo da vida, já como decorrência de processos de entendimento recíproco numa comunidade de falantes e ouvintes implicados em acordos consensualmente construídos. Nesse sentido, prossegue o autor, “o indivíduo e a sociedade constituem-se reciprocamente”, visto que, “toda a integração social de conjuntos de ação é simultaneamente um fenômeno de socialização para sujeitos de ação e de fala, os quais se formam no interior desse processo [...]” (HABERMAS, 1990b, p. 101).

Em vista do que foi dito, infere-se que o sujeito enquanto individualidade e, identidade, desenvolve-se *pari passu* com as condições contingentes da interação social, orientando-se na competência de sua performance lingüística, medida, intersubjetivamente, pelo esforço despendido no exercício da própria conversação enquanto busca de entendimento¹⁸⁵. É nesse espaço de abrangência dialógica, da práxis comunicativa cotidiana, que o conjunto das vivências do sujeito (mundo subjetivo) encontra expressão e significação, na medida em que, descentrado, possibilita uma re-apropriação distanciada/modificada do seu

¹⁸⁵ “O ator competente de Habermas é aquele que tem, em primeiro lugar, o domínio das regras de operações formais, quais sejam, a capacidade de assimilar o mundo objetivo e o mundo social do seu entorno, sabendo interiorizar ações e ponto de vista dos outros (assimilação) e, concomitantemente, apresentando a capacidade de reorganizar suas estruturas cognitivas e esquemas mentais (acomodação) com a finalidade de interagir de forma cada vez mais reflexiva e consciente” (MÜHL, 2003, p. 181).

horizonte de auto-compreensão no intercâmbio racionalmente motivado com outros sujeitos de fala e ação.

A exigência intersubjetiva da ação comunicativa, como atividade lingüisticamente mediada, socializa as pretensões (subjetivas) do sujeito e, nesse processo – de proferimentos levantados em forma de atos de fala –, forja a interlocução de argumentos que carregam a expressão de sua identidade pessoal. Não obstante, estabelece-se, dessa maneira, uma conversação em cuja superfície, o confronto crítico com outras razões, inaugura, aprofunda e explicita, sob outro ângulo, o matiz multinucleado de perspectivas – *até então não consideradas factíveis* – na depuração dos interesses (individuais) agora convertidos em foco de atenção para os outros concernidos na comunicação.

Acerca disso, do ponto de vista intersubjetivo, o sujeito incorpora lingüisticamente as conseqüências da interação, atento ao complexo polivalente do mundo (objetivo, social) a seu entorno, traduzido, – no contexto do agir comunicativo –, em outras pretensões de validade no plural. A subjetividade, portanto, já não mais constitui um tipo de auto-referência dada que opera internamente (de dentro para fora), mas, antes, resulta do seu anverso, qual seja, da própria tessitura do mundo da vida que consolida a individualidade no entendimento mediado lingüisticamente. Podemos entender com mais precisão o que estamos presumindo, ao dizer que “a individualidade forma-se em condições de reconhecimento intersubjetivo e de auto-entendimento mediado intersubjetivamente” (HABERMAS, 1990b, p. 187).

Tendo isso em consideração, deve-se ressaltar que o resgate intersubjetivo de pretensões de validade requer ações de fala bem sucedidas, pois, que, não se trata de possuir um saber, mas, sobretudo, da maneira como esse saber é empregado (HABERMAS, 1990b, p. 69), de modo cooperativo entre sujeitos de fala e ação que, processualmente, se compreendem e se auto-compreendem no uso comunicativo da linguagem. Quer dizer, não é mais tarefa do sujeito realizar uma síntese configuradora do mundo (em forma de um saber que se impõe aos outros), pois, na medida em que se encontram no contexto de um mundo da vida, que viabiliza suas ações comunicativas, assim se mantém a individuação-socialização através dos processos de entendimento.

A intersubjetividade é, portanto, o ponto de partida para a constituição do sujeito e, por sua vez, o elemento indispensável na tessitura da vida social que conecta os sujeitos (de

fala e ação) em uma razão comunicativa¹⁸⁶, processual, sem a qual não seria possível o entendimento. Na busca de obter o consenso, os sujeitos superam a própria subjetividade – e seus interesses particularizados –, cooperando em um processo (intersubjetivo) que lhes permite alargar o horizonte de suas convicções, visto que “aqueles que agem comunicativamente apóiam-se sempre em um potencial de razões suscetíveis de contestação” (HABERMAS, 2000a, p. 448).

Temos assim que, o *sujeito de fala e ação*, compreendido intersubjetivamente, reivindica uma constante retomada da teoria da ação comunicativa enquanto uma complexa articulação de um conceito não reduzido de razão. Como enfatiza Hermann (1999, p. 83), “a racionalidade comunicativa [...] aposta na possibilidade de uma razão dialógica que, de certa forma, recupere a unidade da razão na multiplicidade das vozes interpretativas”. O entendimento, mediado lingüisticamente, supõe um sujeito interativo, posicionado numa relação *sujeito – sujeito*, capaz de argumentos racionais depurados no processo comunicativo da conversação.

Uma abordagem intersubjetiva comunicativa do sujeito, entre outros, já indica uma alternativa de grande alcance pedagógico, ao flexibilizar, eliminando, os bloqueios artificialmente produzidos por uma ação educativa exclusivamente tributária de um fundamento engendrado no plano da subjetividade. A educação, compreendida enquanto interação (intersubjetiva), isto é, como uma ação entre sujeitos (cf. BOUFLEUER, 2001, p. 24; HERMANN, 2003), encontra na teoria da ação comunicativa, um arrazoado de questões que vem ao encontro da possibilidade de retomar, criticamente, a análise do *sujeito da educação*, bem como, um caminho alternativo para a formulação do discurso pedagógico. “A teoria do agir comunicativo”, diz Hermann,

tem o seu alcance pedagógico na perspectiva de instaurar uma nova compreensão da formação humana, não mais apoiada em uma fundamentação última, mas nos pressupostos inevitáveis da prática comunicativa cotidiana, na qual estamos desde já imersos (HERMANN, 2003, p. 108).

¹⁸⁶ Segundo Habermas, “esse conceito de *racionalidade comunicativa* possui conotações que em última instância remete à experiência central da capacidade de unir sem coações e de gerar consenso que tem uma fala argumentativa em que diversos participantes superam a subjetividade inicial de seus respectivos pontos de vista e mediante a uma comunidade de convicções racionalmente motivada se asseguram da unidade do mundo objetivo e da intersubjetividade do contexto em que desenvolvem suas vidas” (HABERMAS, 1987a, v. 1, p. 27).

3.3 O Sujeito Lingüístico: Conexões e Possibilidades na Educação

É certo que a nossa intenção em manter uma interlocução com Rorty e Habermas, – ao particularizar uma problemática complexa como é a questão do *sujeito da educação em um contexto pós-metafísico* –, resulta em um empreendimento amplo em cuja delimitação, os recortes metodológicos exigem considerar e articular uma variedade de aspectos nem sempre de fácil entendimento. Entre outros, por exemplo, trata-se de acompanhar autores que, em sua erudita clivagem de distintos caminhos teóricos, – a partir de uma compreensão crítica que lhes permite traçar um estilo próprio de pensamento pós-metafísico –, conduzem à reviravolta lingüística e suas múltiplas implicações teórico e práticas, um processo recente e em plena movimentação; não menos exigente é a tarefa de se aproximar da infinidade de obras e artigos, nos quais, os autores, ainda vivos – indiscutivelmente hábeis em revolver temas e problemas de diversas ordens –, procuram elucidar, corrigir e aprofundar o percurso de uma longa trajetória de investigação teórico-filosófica e prático-social. Esses fatos, sem dúvida, já registram a marca e a magnitude de suas contribuições na conversação teórica contemporânea. Além disso, não há como deixar por menos, a importância do debate que os autores estabelecem entre si, divisando caminhos e possibilidades que capturam, nutre e desencadeia processos distintos em suas conseqüências para as práticas sociais, bem como, assim entendidas, para as práticas educativas¹⁸⁷.

Diante disso, para o nosso interesse, parece-nos condizente e oportuno que, entre outros, nossa contribuição, contornando o risco de dispersão, se volte a ressaltar elementos que reiterados por Rorty e Habermas, possam indicar uma abordagem do *sujeito da educação*, enquanto *agente lingüístico*. É sobre esse aspecto que agora vamos nos deter, concentrando-se naquilo que nos permite interagir com algumas questões de cunho teórico-pedagógico.

Entretanto, ainda que situados nesse âmbito (da prática pedagógico-educativa), convém lembrar que, nesse caso, nossa compreensão prévia do *sujeito da educação*, – enquanto *agente lingüístico*¹⁸⁸ –, não pretende uma abordagem direta, menos ainda exaustiva

¹⁸⁷ Só essa questão, a de acompanhar as diferenças e as divergências que Rorty e Habermas apresentam em suas proposições teóricas, derivando-as para a educação, já sugere um tema mais que suficiente para uma tese. Sobre isso, alguns elementos, a título introdutório, foram desenvolvidos no capítulo segundo (2.3).

¹⁸⁸ A posição do *sujeito lingüístico* não deixa de incorporar uma outra feição antropológica no âmbito das ciências sociais e humanas. Homens e mulheres são sujeitos que falam e, portanto, interagem lingüisticamente, argumentam suas razões, dizem suas crenças, desejos, ações. O uso da palavra (*linguagem*) tipifica o agir humano; a linguagem é o *medium*, a aprendizagem, o recurso pelo qual se edifica a sua autonomia. Trata-se, pois, de uma prática eminentemente social, mediada lingüisticamente – entre sujeitos posicionados

da escola, da sala de aula, da relação docente-discente, do processo ensino-aprendizagem, do currículo, etc. Embora esses e outros aspectos estejam inevitavelmente correlacionados e, na mesma medida, circunstanciados pela reposição da problemática do sujeito da educação, seria uma empreitada desmedida querer alcançar, nesse momento, tais desdobramentos. Além disso, se ponderada as peculiaridades de Rorty e Habermas, tal empreendimento exigiria deslindar caminhos bem mais que distintos do sujeito enquanto agente lingüístico no percurso educativo. Diante disso, sem deixar de encarecer a importância de, oportunamente, dar prosseguimento a esse tipo de aprofundamento, naquilo que segue vamos reavaliar o caminho percorrido de modo a declinar algumas conexões e possibilidades do *sujeito lingüístico* na compreensão do *sujeito da educação*.

Assim, de início, se levarmos em consideração os desdobramentos de um contexto pós-metafísico, – ao tomar certo distanciamento dos impasses da crise da razão (ocidental) e da crítica do sujeito (moderno) –, vamos nos defrontar, inevitavelmente, seja como crítica seja como adesão, com o cenário inaugurado pela reviravolta lingüístico-pragmática. Trata-se, sem dúvida, de uma referência obrigatória no que respeita ao desenvolvimento teórico-filosófico e prático-social do tempo presente. Entre outros, é a concepção de *sujeito*, tão cara à metafísica da subjetividade, bem como todos os seus aspectos associados – conhecimento, verdade, emancipação, etc. –, que são criticados, revistos e alterados no alcance da linguagem.

Muito embora as teorias sociais desenvolvidas por Rorty e Habermas, retrospectivamente, não deixem de analisar os descaminhos da razão metafísica ocidental, o que se destaca, em suas argumentações, é o esforço em clarificar prospectivas, possibilidades e alternativas, em cuja resolução, a emergência da linguagem, disponibiliza novos e distintos recursos de abordagem e encaminhamento das questões em pugna¹⁸⁹. Dessa maneira, em

intersubjetivamente –, e que, lingüisticamente se constituem. Nesse sentido, a proposição de um sujeito como *agente lingüístico* na educação enseja discutir uma gama fovente de elementos que, a seu modo, prefaciam, constituem e determinam o percurso da formação humana em um contexto pós-metafísico.

¹⁸⁹ Já tivemos a oportunidade de observar que a *crise da razão* trouxe no seu bojo uma situação bastante incômoda em se tratando de explicitar fundamentos normativos da educação. Reconhecer que houve um redobrado empenho em compreender e encaminhar esses desafios que se impuseram ao processo educativo, é uma questão de justiça. Por sua vez, silenciar sobre a insuficiência desse esforço seria uma inaceitável omissão. Não poucas vezes a educação, cooptada pelos efeitos contundentes da crítica – do sujeito e seus correlatos –, mostra-se incapaz de amparar a própria crítica em seus distintos matizes ou mesmo, as possibilidades e alternativas que se implementam para o *sujeito* da educação na reflexão teórica contemporânea (cf. PRESTES, 1998a, p. 20). Tanto quanto nas discussões que perpassam os paradoxos da razão, – tributária de uma concepção de *sujeito soberano*, racional, consciente, responsável, autônomo, numa palavra, *auto-suficiente* –, também na educação ainda proliferam os resíduos das mesmas irresoluções. Veja-se, por exemplo, em *A educação como sujeição e como recusa* (DEACON; PARKER, 2002, p. 97-109). Trata-se de uma perspectiva que acompanha o desenvolvimento pós-estruturalista na tentativa de “reconceitualizar a educação”. A título de constatação, entre outros, dizem os autores: “ao longo da última década, a pedagogia crítica, como representante de um apelo agora secular para ‘iluminar’ os sujeitos da

concordância com Prestes (1998a, p. 19), podemos dizer que, “apesar das diferenças, Rorty e Habermas retiram os conteúdos normativos [*de suas teorias sociais*], não [*mais*] do sujeito transcendental, mas das práticas mediadas pela linguagem”.

As conseqüências dessa reviravolta (*lingüística*) no campo do entendimento teórico, mas, sobretudo, no que concerne à efetivação (validação) das práticas sociais, está posta para o debate. Todavia, não há porque duvidar que essas transformações no âmbito da racionalidade constituem um campo diferenciado e de fecunda provocação para a educação e a formulação do discurso pedagógico.

Com efeito, a partir da reviravolta lingüística, Rorty e Habermas, nos ajudam a vislumbrar um outro modo de compreender o sujeito, em sua desenvoltura lingüística intersubjetiva. Trata-se de uma empresa que alarga, renova e redimensiona as demandas do *sujeito da educação* no horizonte do processo educativo¹⁹⁰. O *sujeito lingüístico*, – transitivo e dialogal –, compartilha da multiplicidade de experiências e particularidades contextuais que emergem em situações distintas de intercâmbio comunicativo. Logo, o sujeito já não se apresenta como um dado (da razão), mas, antes como uma possibilidade que se delineia e se efetiva entre sujeitos, no exercício lingüisticamente mediado da conversação. Esse descentramento do sujeito, em cuja base opera a intersubjetividade, traduz e explicita uma radical ruptura com a idéia de um sujeito substancialmente objetivável *em si e para si*.

Há, sem dúvida, uma experiência do “eu”, crenças e desejos (Rorty), o mundo subjetivo (Habermas), todavia, na impossibilidade de um inventário introspectivo da *consciência*, a linguagem é a maneira razoável de conexão com variáveis que só alcançam sentido na medida em que comunicam, verbalizam e explicitam proposições que podem ser interpretadas por outros *bípedes sem penas* (Rorty) ou a comunidade de ouvintes e falantes

educação de forma a ‘fortalecê-los’ em seu poder (*empower*), para emancipá-los de uma variedade de forças e melhorar o seu mundo, tem estado sob o ataque de várias frentes”. Posicionados nesse front, estão os críticos da direita, os neomarxistas, as feministas (idem, p. 99). Todavia, no entender dos autores, é “um corpo florescente de teoria pós-estruturalista” que tem buscado questionar as flagrantes contradições das fundações iluministas. Dessa maneira, a sugestão, pós-estruturalista, é a de que, “para constituir novos e diferentes sujeitos, o primeiro passo consiste em desafiar a ortodoxia iluminista com os seus próprios paradoxos” (idem, 107). Entretanto, salvo engano, o que se interpõe, como proposta, não deixa de ser um modo atenuado de manter a bi-polarização da educação, entendida como *sujeição* – ao conhecimento, ao sujeito, ao poder, erigidos nas fundações iluministas e incorporados nos discursos educacionais –, e como *recusa* sistemática desse tipo de dominação/disciplinarização. Nada para além da constatação; a crítica torna-se concludente em si mesma. Quem sabe esse tipo de retórica possa ser mais bem compreendida à luz de um outro argumento pós-estruturalista: “a intelectual do modernismo e do estruturalismo está em crise. Talvez surja em seu lugar uma intelectual mais de acordo com o tempo que vivemos. Mas, a partir daqui vou ficar tentado a prescrever. Melhor terminar antes. Pós-estruturalmente” (SILVA, 2002, p. 258).

¹⁹⁰ A partir da reviravolta lingüística, Rorty e Habermas, permitem compreender “a educação na radical finitude humana e indicam que as idéias orientadoras do processo pedagógico não estão livres do erro e podem incorporar aqueles valores que clamam por legitimidade” (PRESTES, 1998a, p. 19).

(Habermas). Em suma, quanto mais se “apalpa” a radical contingência do sujeito, em um contexto pós-metafísico, tanto mais a linguagem se torna o *medium* que articula o diálogo, a condição que oportuniza o consenso/acordo. Sem nenhuma certeza última, a alternativa, seja ela qual for, requer a possibilidade de engajar-se na conversação. Dessa maneira, cabe enfatizar, a busca de entendimento, potencializada na efetividade da linguagem, torna-se plausível antes por sedimentar o convencimento – no recurso da persuasão (Rorty) ou na força do melhor argumento (Habermas) –, do que na presunção de uma verdade inconteste (*intrinsecamente* correta ou *auto-evidente*). Nesse sentido, nenhum dos autores remete a uma resolução que escape da efetividade de práticas (sociais) mediadas lingüisticamente.

Como dissemos, tais aspectos ressoam, inevitavelmente, no âmbito das práticas pedagógicas. Ainda que à revelia das fórmulas tradicionais – *incluam-se as pedagogias críticas*, que ampararam na concepção de sujeito (racional, consciente e autônomo), as bases fundacionais do empreendimento educativo –, a problematização do *sujeito da educação* seguindo o fio condutor da reviravolta lingüística repõe, em novas condições, o cerne da questão educativa.

A reiterada afirmação de um *sujeito lingüístico* em Rorty e Habermas desmistifica e impugna uma dada formulação do sujeito. Por sua vez, ao deslocá-lo para um âmbito lingüístico-intersubjetivo – portanto, eliminando o seu substrato *monológico* –, viabiliza um outro modo de dizer o sujeito em um processo dialogal e interativo. O sujeito lingüístico – quer como redescrição narrativa (*rede de crenças e desejos*), quer como reconstrução racional (*sujeitos de fala e ação*) –, constitui-se mediante a linguagem¹⁹¹. Essa compreensão de um *sujeito lingüístico*, ainda que passível de crítica e de revisões, não deixa de sugerir ganhos e possibilidades para a educação e a formulação do discurso pedagógico.

¹⁹¹ Parece evidente que essa pretensa simultaneidade aproximativa e convergente de um sujeito lingüístico no propósito argumentativo de nossos autores condiz com a expectativa de prover um *sujeito educacional*, ou seja, a possibilidade de reposicionar o *sujeito da educação*. Todavia, as particularidades de um e de outro em demarcar as bases fundamentais de seu empreendimento teórico, a partir da reviravolta lingüística, indica distintos desdobramentos no âmbito educativo. Uma das questões que se coloca remete à linguagem enquanto referência indispensável na definição de *agentes lingüísticos*. Para Rorty, a linguagem enquanto utensílio de comunicação característico a *bípedes sem penas*, não configura um evento que necessite de uma teorização que a fundamente. A incomensurabilidade das experiências, estabelecidas em uma conversação, requer não mais do que a habilidade para se servir de vocabulários distintos de modo a prover um discurso que seja edificante. A linguagem opera tão-somente como uma ferramenta que adequando o organismo ao meio, estimula o intercâmbio de crenças e desejos e, assim, sem nenhuma regularidade, dinamiza o processo de redescrição do mundo e de auto-criação do sujeito. No entender de Habermas, a linguagem em sua articulação pragmática constitui a base da teoria da ação comunicativa que, por sua vez, explicita a dinâmica intersubjetiva da interatividade de sujeitos de fala e ação. Nesse caso, a linguagem, em se tratando de elucidar a conexão de razões comunicativas entre sujeitos, conduz à possibilidade de entendimento, como também, garante a efetividade de planos de ação compartilhados entre os envolvidos em uma conversação.

Se considerarmos que toda ação educativa – da sala de aula aos movimentos sociais –, constitui um tipo privilegiado de interação humana e, portanto, de uma prática social em cuja mediação a linguagem é indispensável, torna-se patente que o reconhecimento e o desenvolvimento recíproco não dispensam maneiras de intercâmbio e trocas cada vez mais efetivas entre sujeitos. Esse passo, retirado a tutela unilateral da subjetividade moderna, torna-se mais plausível a partir de uma compreensão lingüística que situa o sujeito em uma posição lingüístico-intersubjetiva. Quer dizer, a educação é uma interação efetível, tanto quanto se viabiliza como processo lingüístico, intersubjetivo, conversacional, dialógico.

Tal perspectiva – mesmo que coincida com os mais elevados ideais e intentos pedagógicos da modernidade –, ainda retém a sua originalidade e, no avançado do tempo, se locomove impregnada dos desenvolvimentos trazidos pela reviravolta lingüística. A possibilidade de ampliar a desenvoltura intercomunicativa do sujeito, depurada em condições argumentativas, repõe em outros termos o próprio trâmite educativo. A *arte de educar* não se restringe a uma meta mecânica (*sujeito-objeto*), tampouco pode ser derivada de uma racionalidade dedutiva (PRESTES, 1996, p. 19), prescrita invariavelmente para todo e qualquer contexto interativo. Logo, trata-se de abrir-se a um processo dialógico (*sujeito-sujeito*), no qual, todos estão envolvidos e dele, direta ou indiretamente, somos todos participantes. A desenvoltura intersubjetiva do sujeito lingüístico na educação permite reconhecer, por um lado, as vulnerabilidades do exercício educativo¹⁹²; por outro, a exigência constante de ajustes da autocompreensão pedagógica.

Diante dessa substituição conceitual na compreensão do sujeito, a educação deixa de ser uma operação de controle e previsões, exclusivamente lógica, da ação do sujeito (racional, consciente), para dar lugar a um espaço plural de conversação. O sujeito lingüístico mobiliza distintas razões, – redescições (Rorty), pretensões de validade (Habermas) –, conjeturadas em alternativas cujo denominador comum é a linguagem, enquanto mediação indispensável do desenvolvimento humano. Destarte, ao incorporar as demandas do sujeito, no plano interativo lingüístico-intersubjetivo, a educação renova o sentido da própria tarefa educativa de assegurar, dinamizar e potencializar, o caráter dialógico da formação (*Bildung*), isto é, a educação do sujeito. Ao invés de definir e limitar, restringindo a sua função de educar (*educere*), formar (*formare*), a educação, em alargando o seu sentido, se auto-compreende

¹⁹² “A educação é um acontecimento temporal, que se apresenta complexo, incontável e necessário. Não há garantia possível da ação correta que assegure a obtenção do fim desejado, porque não há mais um modelo de natureza humana para orientar a ação, como ocorre na tradição clássica. [...] O caráter incontável da educação não significa desorientação, mas é apenas o reconhecimento da finitude humana que agora faz suas exigências” (HERMANN, 2001, p. 129).

como *locus* possibilitador da educação, da formação¹⁹³. Entre *sujeitos lingüísticos*, o caminho do diálogo (a pergunta, a resposta, a dúvida) é a *trilha* do aprender-ensinar, do confronto argumentativo, do contraste de narrativas, da reconstrução de projetos, em suma, da socialização-individuação de homens e mulheres.

Nesse sentido, a educação tem a responsabilidade de desenvolver a competência lingüística do sujeito, sua capacidade argumentativa. Cooperação, construção, participação, consenso, entendimento, etc, são expressões que fazem parte dessa conversação. Porém, todo cuidado é pouco para evitar utilizar, senão *slogans* reificados, ao menos, *metáforas* desgastadas pelo uso indiscriminado. Sob o prisma da linguagem, a interação comunicativa entre sujeitos não se reduz ao incentivo técnico-operativo da participação/cooperação – que se subordina, meramente, a critérios instrumentais (*estratégicos*) –; mas, antes, se vale da perspectiva participante como possibilidade de estabelecer um processo cuja efetivação pode ser inventariada, discutida, problematizada, modificada, tendo-se em conta os distintos pontos de vista. Dessa maneira, a compreensão pedagógica do processo educativo requer, ao menos, a maleabilidade de reconhecer, a diversidade de vozes (razões), perspectivas, particularidades, peculiaridades que constituem a prática educativa em um determinado contexto social, histórico-cultural, sem recorrer ou deixar-se sorver pelo solipsismo do sujeito-intérprete (do conhecimento, da verdade, da educação). Quer dizer, a possibilidade do sujeito, enquanto agente lingüístico na educação implica, decididamente, a superação do sujeito (auto-suficiente) idealizado na metafísica da subjetividade.

Temos assim, o desafio de não recuar diante da alternativa de um *sujeito lingüístico* na educação. Dessa maneira, dos muitos aspectos que se desdobram a partir dessa abordagem, cumpre lembrar, entre outros, uma dupla tarefa – profundamente articulada – no que se concerne à formulação do discurso pedagógico nas atuais circunstâncias: de um lado, a de se distanciar, criticamente, quer da concepção guia da metafísica da subjetividade (o *sujeito*), quer do beco sem saídas da crítica do sujeito; de outro, a de discernir, compreender e apropriar, criticamente as implicações do sujeito lingüístico na educação¹⁹⁴. Ambos os casos reiteram uma mesma urgência, qual seja, a atitude refletida que delibera em favor de uma

¹⁹³ É nesse sentido, por exemplo, que se pode entender a afirmação de Gadamer (2000, p. 11) de que “educação é educar-se, que a formação é formar-se”. Sem qualquer pré-requisito absoluto e incondicional extralingüístico, o filósofo considera que “só se pode aprender através da conversação” (Idem, p. 10). Para Gadamer (2002a, p. 242ss), somente a *incapacidade para o diálogo* (com o outro), que exige reconhecer a própria incapacidade, pode limitar a aproximação, restringir o entendimento, impedir o acordo.

¹⁹⁴ Nesse caso vale recordar, por exemplo, que a formulação do *sujeito lingüístico*, em Rorty e em Habermas, muito embora compartilhem de um solo comum – a *reviravolta lingüística* –, ainda assim, constituem perspectivas diferenciadas, tanto em sua proposição quanto em suas conseqüências.

progressiva e persistente inserção do discurso pedagógico na complexa conversação teórica contemporânea.

Disso decorre, por exemplo, reconhecer que a educação, enquanto tal, se efetiva mediante a troca com diversos saberes que cooperam na formulação do discurso pedagógico – filosofia, história, sociologia, psicologia, etc –, e que tais, informam e orientam as ações educativas. Por sua vez, também aqueles saberes buscam (ou deveriam) dar-se conta dos efeitos da crise da razão, da crítica do sujeito, do *linguistic turn* etc, no âmbito de um contexto pós-metafísico. Temos que a própria pedagogia, tanto mais consiga contrastar esse estado de coisas, tenha o alcance de uma palavra própria ao interpretar as razões que fundamentam e orientam a sua ação educativa. Qual seria essa palavra própria? A de argumentar as razões de suas práticas pedagógicas na educação do *sujeito lingüístico*. Nesse caso, seja a partir de Rorty seja a partir de Habermas, parece evidente que não se trata de encontrar um tema sucessor para uma *epistemologia* (da educação), mas, antes, de problematizar, questionando, a própria educação enquanto prática social que se autocompreende no horizonte de uma racionalidade plural, hermenêutica, lingüística, pragmática, e que repõe, em outros termos argumentativos, o *sujeito da educação* não sem requerer profundas alterações na *educação do sujeito*.

Está posto um desafio que é incontornável no horizonte do milênio que, faz pouco, começou com muito por refazer e, não menos, por iniciar. O *sujeito da educação em um contexto pós-metafísico* indica uma perspectiva para transitar nesse campo de tensões. De toda maneira, – não obstante o variegado campo de perspectivas pedagógicas que se desdobram no alcance da linguagem –, a razoabilidade do *sujeito da educação*, enquanto *agente lingüístico* torna plausível e, não menos viável, que o discurso pedagógico possa interagir, melhor e efetivamente, com as exigências, desafios e problemas que emergem da prática educativa.

CONCLUSÃO

“Sempre fica algo de não-dito quando se diz algo”
(Gadamer)

Mais do que uma época de mudanças, ao que tudo indica, estamos envolvidos em uma mudança de época, obrigados a conviver com o sentido plural de todas as coisas e, não menos, com o relativismo. Trata-se de um fenômeno que, no decorrer do século XX, alcançou um grande desenvolvimento na crise da razão (metafísica) e na crítica do sujeito, explicitando-se nos mais diversos âmbitos do pensar e do agir humano. Na passagem do modo de pensar metafísico para o pensamento pós-metafísico, toda e qualquer pretensão de objetivar fundamentos absolutos para as múltiplas solicitações da vida, como também, para o conhecimento, a verdade, a educação, se dissolveram. Constituiu-se, dessa maneira, uma situação complexa e problemática sem precedentes que, sem dúvidas, configura e endereça a conversação teórico-filosófica contemporânea.

Frente a este quadro social e teórico radicalmente modificado, nossa intenção não foi outra do que uma aproximação compreensiva desses muitos aspectos, organizados em torno da temática *O sujeito da educação em um contexto pós-metafísico*. Em nosso itinerário, perseguimos um caminho teórico aberto, buscando acompanhar e discutir, prospectivamente, os desdobramentos da reviravolta lingüística – um aspecto característico do pós-metafísico –, em suas implicações na compreensão do *sujeito da educação*.

Muito embora a consideração de que a posição privilegiada do sujeito, na emergência dos tempos modernos, pavimentou, fundamentando, as principais trilhas abertas pelo *Aufklärung* – entre outras a dupla via *razão – educação (Bildung)*, nas atuais circunstâncias,

cada vez menos, a noção de *subjetividade* corresponde a uma arquitetônica omniabrangente; menos ainda, representa o amparo sólido da razão, das práticas sociais e educativas.

Nesse sentido, repor a questão do sujeito da educação, em um contexto pós-metafísico, não pode significar um mero “retorno do sujeito”. Ao menos, não nos moldes em que foi talhado pela *metafísica da subjetividade*. Contingente e descentrado, o sujeito perdeu o seu *status* de *subjectum* (*hypokeimenon*). Destranscendentalizada a razão metafísica, o sujeito, no horizonte da reviravolta lingüística apresenta-se modesto em suas pretensões, comunicativo em suas interações, intersubjetivo em suas razões.

Em tal perspectiva, uma abordagem do sujeito, – embora premido pela exigência de corresponder aos encargos que lhe foi imputado na tradição metafísica, seja em suas definições *a priori* seja em suas determinações *a posteriori* –, confronta-se com as exigências de um tempo (pós-metafísico) em cujo programa, o *sujeito lingüístico*, refaz o esboço compreensivo de sua radical finitude, contingência, historicidade. Trata-se, como vimos, de um impulso significativo e incontornável que entrelaça, endereçando, distintas possibilidades e alternativas, e que não deixa de incluir novas limitações, problemas e tensões. Todavia, segundo parece, nas condições em que se apresenta o sujeito já não é inquestionável, tampouco, pretende ser uma resposta a todas as questões pós-metafísicas como se quis outrora com a metafísica da subjetividade.

Sendo assim, ao dizer uma palavra final, nesse trabalho, optamos de não retomar, como de costume, o conjunto de todos os elementos inventariados – em certo sentido já fizemos isso no item 3.3 –, mas, naquilo que ainda é possível, preferimos dar prosseguimento à conversação. Nesse sentido, tendo em vista destacar os alcances pedagógicos do *sujeito de fala e ação*, indicados por Habermas, procuramos de matizar alguns elementos relevantes de sua proposta para *o sujeito da educação*. Trata-se de uma opção que requer, ao menos, uma breve explicação, pois, que, diante do que foi apresentado ao longo de nossa exposição, – na interlocução Rorty e Habermas –, ao darmos atenção a um autor, nesse momento, não deixamos de particularizar, dessa maneira, a versatilidade de sua contribuição para o tema em questão. Diga-se, porém, que não se trata de antagonizar Habermas a Rorty de modo a declarar a vitória de um ou outro. Apesar dos autores apresentarem notórias diferenças em suas propostas teórico-metodológicas, tal atitude seria uma precipitada avaliação em termos de um debate em andamento. No entanto, em se tratando de manter um diálogo com a modernidade e o projeto educacional que daí decorre, em nosso entender, Habermas traduz

conseqüências que estão além, talvez, aquém, dos interesses desconstrutivos, terapêuticos, redescritivos de Rorty.

Enquanto o filósofo norte-americano via o neopragmatismo, ao redescrever um *sujeito lingüístico* como *rede de crenças e desejos*, sem fulcros de verdade, – em franco distanciamento do seu ancestral sujeito racional, consciente e autônomo –, assume a contingência radical (da história, do sujeito, da linguagem, da verdade, do conhecimento, da educação, etc), proclamando a fecundidade ilimitada da conversação, mediante encontros livres e abertos; Habermas, por sua vez, se detém em resguardar um sentido não-reduzido de racionalidade, – deslocando o sujeito solitário da metafísica da subjetividade para uma interação comunicativa-intersubjetiva (*sujeito de fala e ação*) –, rejuntada por pretensões de validade, no horizonte da linguagem (pragmática) que, a seu ver, possui *um telos para o entendimento*.

Embora ambos os autores, de forma conseqüente com as suas abordagens teóricas, repõem a questão do sujeito enquanto *agente lingüístico*, constituindo alternativas plausíveis às aporias da crítica do sujeito, em nossa compreensão, o propósito de uma *vida estética* em Rorty, propugna uma inconclusa articulação dos sujeitos em suas práticas sociais. Entre outros, vale recordar, por exemplo, sua bipolarização entre o público e o privado, a bipartição entre a socialização e a individualização, a insuperável separação entre o pensar filosófico e a prática política, etc. Trata-se de questões senão problemáticas, ao menos questionáveis, – de um ponto de vista social complexo permeado de paradoxos nas sociedades contemporâneas – e que tais, intrincam as práticas sociais e educativas.

Sob o influxo de um *sujeito lingüístico – rede de crenças e desejos com nada por trás* –, que se engendra no trânsito infindável de descrições/redescrições, a posição rortiana de edificação enquanto educação, resulta em uma pluralidade de alternativas, indiscutivelmente, fecunda em termos de auto-criação. Por sua vez, no intento de evitar qualquer absolutização/prescrição, o neopragmatismo de Rorty não deixa de fragmentar, dissociando, as próprias possibilidades pragmáticas de edificar deixada à mercê da multiplicidade de acontecimentos *ad hoc*.

Devemos reiterar que há, em Rorty, um caráter sedutor nutrido em suas *estratégias redescritivas* de uma educação menos guiada pela idéia de epistemologia, de verdade acurada, de fins objetivamente claros, assim como, uma coerência plausível em sua teoria social que decanta, entre outros, a esperança, a tolerância, a sensibilidade para o sofrimento humano, elementos imprescindíveis na arte educativa. Diante da ingente tarefa de repensar o sentido e a validade da prática pedagógica, a conjectura de um sujeito lingüístico na teoria neopragmática

rortiana retém, sem dúvidas, a possibilidade de repor, em novas condições, a problemática do *sujeito da educação*. Contudo, apostar todos os esforços nessa única direção, implica em desconsiderar a inequívoca fecundidade da conversação teórica contemporânea que, no eixo condutor da linguagem, se caracteriza, sobretudo, pela possibilidade de um diálogo amplo e que progride, diferenciando-se em alternativas, tanto mais prossegue a discussão.

Nesse sentido, Habermas, como dissemos, é um intelectual coetâneo de Rorty, em cuja interlocução, assim nos parece, encontramos um contraponto preciso para levar em frente, no mais alto nível, um diálogo impertinente e lúcido com o filósofo neopragmatista. Parece claro que se trata de um debate amplo e complexo no qual particularizamos a questão do sujeito, mais precisamente, o *sujeito da educação*. Entretanto, é notório que ambos os autores possuem grande habilidade para demarcar posições em um terreno movediço, conduzindo material inflamável: o pós-metafísico, a reviravolta lingüístico-pragmática, o sujeito/subjetividade, etc. Não obstante, nas atuais circunstâncias, naquilo que remete à problemática do sujeito, tendo em vista *o sujeito da educação*, Habermas, em nosso entender, oferece argumentos que, embora menos subversivos – se contrastado a Rorty –, ainda assim contribui, alterando, os caminhos da modernidade e, portanto, reconstruindo a viabilidade de um *sujeito lingüístico* interagindo (*racionalmente*) no interior das práticas sociais.

Se, devemos ainda, como está suposto, na falta de alternativas, buscar um modo de dizer o sujeito (da educação), em aceitando a sua conjugação lingüística, temos na *teoria da ação comunicativa*¹⁹⁵, de Habermas, uma proposta que se mostra senão mais razoável, ao menos, mais plausível, na reformulação do discurso pedagógico e da prática educativa. A possibilidade de um *sujeito de fala e ação* subsidia, redimensionando, a própria formulação do discurso pedagógico. Trata-se de apreender, compreender e explicitar, lingüisticamente, o trâmite das relações intersubjetivas que constituem as práticas pedagógicas (cf. BOUFLEUER, 2001, p. 76), isto é, as distintas razões (pretensões de validade) que perpassam a ação educativa entrelaçando sujeitos de fala e ação circunstanciados em um mesmo mundo de sentido (social, objetivo, subjetivo). Sem a pretensão de ter uma palavra definitiva, deixando em aberto o caminho a ser trilhado, a indicação de *um sujeito de fala e ação*, sugere para a educação, – quem sabe, na intransparência do momento histórico atual – um trânsito menos abrupto e menos traumático, em se tratando de

¹⁹⁵ A *teoria da ação comunicativa*, ao resgatar em sua amplitude a modernidade – *um projeto inacabado*, repõe em traços bem específicos, o seu conteúdo normativo – “auto-consciência”, “auto-determinação” e “auto-realização” – (HABERMAS, 1990b, p. 21). Tendo como pano de fundo a *subjetividade* em sua estreita correlação com a concepção de *sujeito*, Habermas empreende a reconstrução da racionalidade comunicativa – *um conceito não reduzido de razão* –, endereçando-se a uma progressiva superação da filosofia da consciência. O sujeito de fala e ação constitui, nesse caso, uma crítica da metafísica da subjetividade que, a seu tempo, resgata e renova a efetividade das práticas sociais em sua inevitável mediação lingüística.

problematizar suas raízes modernas (*Aufklärung*) e reconhecer os limites da formação (*Bildung*) do sujeito. Se o que se trata é, de fato, estabelecer um diálogo possível, não sem vislumbrar perspectivas efetivas, ainda que tênues de entendimento no campo educacional, não há como, simplesmente, passar ao largo da aprendizagem social moderna que nos chega como herança – estratégia que parece explícita na obra de Rorty.

É evidente que Habermas não está isento de críticas, ponderações e revisões, quer em sua formulação de uma teoria da ação comunicativa (RORTY, 1999a, p. 221-236; DALBOSCO, 2005b), quer em suas derivações para a justificação do exercício pedagógico (HERMANN, 1999, p. 89-128; GHIRALDELLI, 2001, p. 80-82). Todavia, “a teoria habermasiana”, afirma Hermann (2003, p. 98), “tem como pano de fundo a reconstrução de conteúdos normativos presentes na prática comunicativa cotidiana, o que aponta para a instauração de sentido da educação desestabilizada pela queda do fundamento normativo”. Trata-se de uma perspectiva que, ao resgatar o caráter intersubjetivo-comunicativo de *sujeitos de fala e ação* – que interagem mediante pretensões de validade *racionalmente motivadas* –, reitera e renova os supostos da ação educativa enquanto processo dialógico¹⁹⁶. O caráter reflexivo de aprendizagem social e de entendimento¹⁹⁷, no processo educativo, incrementa a continuidade das tradições culturais e a renovação do saber, a integração social e a formação da personalidade (HERMANN, 1999, p. 128; BOUFLEUER, 2001, p. 80).

A ação comunicativa, em alargando o sentido de racionalidade, comporta as demandas de uma interação entre sujeitos que cooperam em estabelecer – no recíproco reconhecimento –, ações acordadas mutuamente, rejuntando ao mesmo tempo a socialização e a individuação do *sujeito* mediante a linguagem. Com isso, a ação comunicativa, ao modo de bússola, indica a possibilidade de uma prática pedagógica erigida na inserção de todos os concernidos na conversação, de modo que, desenvolvendo a competência comunicativa, – *sujeitos de fala e ação* –, possam participar ativa e dialógicamente da ação educativa.

¹⁹⁶ “O fundamento da ação dialógica encontra-se na participação do sujeito em um mundo compartilhado com outros sujeitos. Isso tem validade para as diferentes instâncias do processo pedagógico, seja no plano da relação professor – aluno, seja no plano da definição da política educacional, da administração e da relação com outras áreas do conhecimento” (HERMANN, 1999, p. 82). Cf. *Educação e Racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola* (PRESTES, 1996, p. 103ss); *A ação comunicativa no âmbito institucional-administrativo da escola* (BOUFLEUER, 2001, p. 89 ss); *O papel da filosofia na perspectiva de Habermas: a superação do relativismo e do fundamentalismo e a função reconstrutora da filosofia da educação* (MÜHL, 2003, p. 314 ss).

¹⁹⁷ Tal como insiste Habermas (2000a), “na razão comunicativa não ressurgem o purismo da razão pura” (p. 420); “Não há uma razão pura que só posteriormente vestiria roupagens lingüísticas. A razão é originalmente uma razão encarnada tanto nos contextos de ações comunicativas como nas estruturas do mundo da vida” (p. 447). Dessa maneira, como lembra Boufleuer (2001, p. 71), “a recorrência a uma linguagem voltada ao entendimento é, por assim dizer, a condição *a priori* de possibilidade da própria experiência educativa”. Cf. também: Prestes (1996, p. 109).

REFERÊNCIAS

ADICK, Christel. La escuela en el sistema mundial moderno – un intento de desmitologización de la idea de escuela como herencia colonial. *Educación* – Colección Semestral de Aportaciones Alemanas Recientes em las Ciencias Pedagógicas, Tübingen, v. 40, p. 70-88, 1989.

ADORNO, Theodor W. *Mínima moralia*. Tradução de Luiz Eduardo Bicca. São Paulo: Ática, 1993.

_____. Teoria da semicultura. *Educação & Sociedade*, Campinas: CEDES/Papirus, ano XVII, n. 56, dez. 1996.

_____; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento – fragmentos filosóficos*. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ANDERSON, Joel. A opressão invisível. Tradução de Luiz Roberto Mendes Gonçalves. *Folha de São Paulo*, São Paulo, p. 08-13, 22 jul. 2001. Caderno Mais! Suplemento de Domingo.

APEL, Karl-Otto. O desafio da crítica total da razão e o programa de uma teoria filosófica dos tipos de racionalidade. Tradução de Márcio Suzuki. *Novos Estudos do CEBRAP*, São Paulo, n. 23, p.67-84, mar. 1989.

ARCILLA, René. Edificação, conversação e narrativa: os motivos rortyanos para a filosofia da educação. Tradução de Paulo Ghiraldelli Júnior. *Filosofia, Sociedade e Educação* – UNESP, Marília, ano I, n. 1, p. 47-57, jul. 1997.

ASMANN, Silvino. Escola de Frankfurt: Uma superação do materialismo histórico? *Revista de Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina*, v. 3, n. 6. p. 19-34, ago. 1984.

AUSTIN, John Langshaw. *Quando dizer é fazer: palavras e ação*. Tradução de Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BACON, Francis. *Novum Organum* ou verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza. In: _____. *Bacon*. Tradução de José Aluysio Reis de Andrade. São Paulo: Nova Cultural, 2000. p. 33-218. (Coleção os Pensadores).

BELLO, Gabriel. Richard Rorty em la encrucijada de la filosofia postanalítica: entre pragmatismo y hermenéutica. In: RORTY, Richard. *El giro lingüístico*. Traducción de Gabriel Bello. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1990. p. 09-44.

BERMAN, Marshall. *Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade*. Tradução de Carlos Felipe Moisés; Ana Maria L. Ioriatti. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

BERNSTEIN, Richard J. (Org.) *Habermas y la modernidade*. Traducción de Francisco Rodríguez Martín. Madrid: Cátedra, 2001.

BAUDRILLARD, Jean. *O crime perfeito*. Tradução de Silvína Rodrigues Lopes. Lisboa: Relógio D'Água, 1996.

BICCA, Luiz. *Racionalidade moderna e subjetividade*. São Paulo: Loyola, 1997.

BOMBASSARO, Luiz Carlos. *As fronteiras da epistemologia: como se produz o conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1992.

BORRADORI, Giovanna. *La filosofía en una época de terror: diálogos con Jürgen Habermas Y Jacques Derrida*. Traducción de Juan José Botero; Luiz Eduardo Hoyos. Bogotá: Taurus, 2003.

BOUFLEUER, João Pedro. *Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas*. 3.ed. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 2001.

BRANDÃO, Zaia. *A crise dos paradigmas e a educação*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

BUENO, Sinésio Ferraz. *Pedagogia sem sujeito: qualidade total e neoliberalismo na educação*. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2003.

CADERNO MAIS! A hora e a vez da filosofia norte-americana. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 5º. Caderno, 12 out. 1997. Suplemento de Domingo.

CADERNO MAIS! Os herdeiros de Adorno. São Paulo: *Folha de São Paulo*, São Paulo, 5º. Caderno, 22 jul. 2001. Suplemento de Domingo.

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

CHÂTELET, François. *Uma história da razão: entrevistas com Émile Noël*. Tradução de Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 1995.

CONNOR, Steven. *Cultura pós-moderna: introdução às teorias do contemporâneo*. Tradução de Adail Ubirajara Sobral; Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 1993.

COMENIUS, J. A. *Didática magna*. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

CUNHA, Marcus Vinicius da. *John Dewey: a utopia democrática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

DALBOSCO, Cláudio Almir; FLICKINGER, Hans-Georg. (Org.). *Educação e Maioridade: dimensões da racionalidade pedagógica*. São Paulo: Cortez; Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo, 2005.

_____. Um ponto cego na formação moral do sujeito moderno? Giacoia Júnior e a crítica nietzscheana à fundamentação do si mesmo. In: DALBOSCO, Cláudio Almir; FLICKINGER, Hans-Georg. (Org.). *Educação e Maioridade: dimensões da racionalidade pedagógica*. São Paulo: Cortez; Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo, 2005a. p. 270-296.

_____. Racionalidade instrumental e racionalidade comunicativa: a crítica de H. Hesse à leitura habermasiana de Horkheimer. In: FÁVERO, Altair Alberto; TROMBETTA, Gerson Luis; RAUBER, Jaime José. (Org.). *Filosofia e Racionalidade: festschrift em homenagem aos 45 anos do Curso de Filosofia da Universidade de Passo Fundo*. Passo Fundo: UPF, 2005b. p. 53-65.

D'AGOSTINI, Franca. *Analíticos e continentais: guia à filosofia dos últimos 30 anos*. Tradução de Benno Dischinger. São Leopoldo: Editora da Unisinos, 2002.

DAROS, W. R. Una educación para un futuro mejor en la concepción de Richard Rorty. *Philosophica*, Lisboa, n. 23, p. 27-51, set. 2004.

DEACON, Roger; PARKER. Educação como sujeição e como recusa. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 97-110.

DELEUZE, Gilles. *A filosofia crítica de Kant*. Tradução de Germiniano Franco. Lisboa: Edições 70, 2000.

DEMO, Pedro. *Educação e conhecimento: relação necessária, insuficiente e controversa*. Petrópolis: Vozes, 2000.

DESCARTES, René. *Discurso do método*. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. As paixões da alma. In: _____. *Descartes*. Tradução de Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultural, 2000. p. 101-232. (Coleção os Pensadores).

_____. Meditações. In: _____. *Descartes*. Tradução de Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultural, 2000. p. 233-334. (Coleção os Pensadores).

DI GIORGI, Cristiano. *Escola nova*. 3.ed. São Paulo: Ática, 1992.

DUAYER, Mário; MORAES, Maria Célia Marcondes de. Neopragmatismo, a história como contingência absoluta. *Tempo – Revista do Departamento de História da UFF*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 27-48, dez. 1997.

DUTRA, Delamar Volpato. *Razão e consenso: uma introdução ao pensamento de Habermas*. Pelotas: Editora Universitária da UFPEL, 1993.

ESTRADA, Juan Antonio. *Deus nas tradições filosóficas: da morte de Deus à crise do sujeito*. Tradução de Maria A. Diaz. São Paulo: Paulus, 2003. v. 2.

FÁVERO, Altair Alberto; DALBOSCO, Cláudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique (Org.). *Filosofia, Educação e Sociedade*. Passo Fundo: UPF, 2003.

FERRY, Luc. *Homo aestheticus: a invenção do gosto na era democrática*. Tradução de Eliana Maria de Melo Souza. São Paulo: Ensaio, 1994.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e o desejável conhecimento do sujeito. *Educação & Realidade, Revista de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 39-59, jan.-jun. 1999.

FLICKINGER, Hans-Georg. Para que filosofia da educação? *Perspectiva - Revista do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina*, Florianópolis, v. 16, n. 29, p. 15-22, jan.-jun. 1998.

_____. Pedagogia e hermenêutica: uma revisão da racionalidade iluminista. In: FÁVERO, Altair Alberto; TROMBETTA, Gerson Luis; RAUBER, Jaime José. (Org.). *Filosofia e Racionalidade: festschrift em homenagem aos 45 anos do Curso de Filosofia da Universidade de Passo Fundo*. Passo Fundo: UPF, 2005b. p. 141-155.

FONSECA, Márcio Alves. *Michel Foucault e a constituição do sujeito*. São Paulo: EDUC, 1995.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Tradução de Roberto Machado. 11. reimp. Rio de Janeiro: Graal, 1995.

_____. *Que es la ilustración?* Traducción de Silvio Mattoni. Cordoba: Alcion, 1996.

_____. *Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)*. Tradução de Andréa Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

_____. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Tradução de Salma Tannus Muchail. 8.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002a.

_____. *Vigiar e punir: o nascimento das prisões*. Tradução de Raquel Ramallete. 25.ed. Petrópolis: Vozes, 2002b.

_____. *Problematização do sujeito: psicologia, psiquiatria e psicanálise*. Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002c.

_____. *A hermenêutica do sujeito*. Tradução de Márcio Alves da Fonseca; Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.

_____. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 15.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREUD, Sigmund. *O mal-estar da civilização*. Tradução de José Octávio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

FURTADO, Clara Maria; MENDES, Vitor Hugo. Ensino de Filosofia: repensando a formação de professores. *Revista da FEBE*. Revista de Divulgação científica do Centro de Educação Superior de Brusque, Brusque, n. 06, p. 68-73, 2001.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Tradução de Flávio Paulo Meurer. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. *La educación es educarse*. Traducción de Francesc Pereña Blasi. Barcelona: Paidós, 2000a.

_____. Retrospectiva dialógica à obra reunida e sua história de efetuação. Entrevista de Jean Grondin a H.-G. Gadamer. In: ALMEIDA, Custódio Luis da Silva de; FLICKINGER, Hans-Georg; ROHDEN, Luiz. *Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000b. p. 203-222.

_____. *Verdade e Método II: complementos e índice*. Ênio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2002a.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *O que é pedagogia*. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. Para ler Richard Rorty e sua filosofia da educação. *Filosofia, Sociedade e Educação* – UNESP, Marília, ano I, n. 1, p. 09-30, jul.1997.

_____. A filosofia da educação do pragmatismo americano e o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”: uma crítica a J. M. Azanha e D. Saviani. *Filosofia, Sociedade e Educação*, Marília, ano II, n. 2, p. 33-45, ago.1998a.

_____. Nascimento, morte e ressurreição do professor no embate modernidade versus modernidade: uma abordagem da filosofia da educação. In: SIMPÓSIO CIENTÍFICO DO CÂMPUS DE MARÍLIA, 2, 1997, Marília. *Anais do II Simpósio Científico de Marília*. Marília: UNESP, 1998b. p. 01-10.

_____. *Richard Rorty: a filosofia do novo mundo em busca de mundos novos*. Petrópolis: Vozes, 1999a.

_____. Pragmatismo e neopragmatismo. In: RORTY, Richard. *Para realizar a América: o pensamento da esquerda no século XX na América*. Tradução de Paulo GhiraldeLLi Júnior; Alberto Tosi Rodrigues; Leoni Henning. Rio de Janeiro: DP&A, 1999b. p. 07-38.

_____. *O que é filosofia da educação?* 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000a.

_____; Paulo. (Org.). *Estilos em filosofia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000b.

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

_____; RODRIGUES, Alberto Tosi. Rorty: da filosofia da linguagem à filosofia política democrática. In: RORTY, Richard. *Contra os chefes, contra as oligarquias. Richard Rorty: entrevista a Derek Nystrom e Kent Puckett*. Tradução de João Abreu. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 07-41.

_____. *Filosofia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. *Caminhos da Filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005a.

_____. Uma nova agenda para a Filosofia. In: RORTY, Richard. *Pragmatismo e política*. Tradução de Paulo Ghiraldelli Júnior. São Paulo: Martins, 2005b. p. 07-28.

GIACOIA JUNIOR, Oswaldo. *Nietzsche*. São Paulo: Publifolha, 2000.

_____. *Sonhos e pesadelo da razão esclarecida: Nietzsche e a modernidade*. Passo Fundo: Editora da UPF, 2005.

GIDDENS, Anthony. *As conseqüências da modernidade*. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1991.

GROS, Frédéric. Situação do curso. In: FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. Tradução de Márcio Alves da Fonseca; Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 613-661.

HABERMAS, Jürgen. *Conhecimento e interesse*. Tradução de José N. Heck. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

_____. *Mudança estrutural da esfera pública: investigações quanto a categoria da sociedade burguesa*. Tradução de Flávio R. Kothe. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

_____. *Teoria de la acción comunicativa: racionalidade de acción y racionalización social*. Traducción de Manuel Jiménez Redondo. 4.ed. Madrid: Taurus, 1987a. v. 1.

_____. *Teoria de la acción comunicativa: crítica de la razón funcionalista*. Traducción de Manuel Jiménez Redondo. 4.ed. Madrid: Taurus, 1987b. v. 2.

_____. *Dialética e Hermenêutica*. Tradução de Álvaro L. M. Valls. Porto Alegre: L&PM, 1987c.

_____. Um perfil filosófico-político: entrevista com Jürgen Habermas. Tradução de Wolfgang Leo Maar. *Novos Estudos do CEBRAP*, São Paulo, n. 18, p. 77-102, set. 1987d.

_____. A nova intransparência: a crise do estado de bem-estar social e o esgotamento das energias utópicas. Tradução de Carlos Alberto Marques Novaes. *Novos Estudos do CEBRAP*, São Paulo, n. 18, p. 103-114, set. 1987d.

_____. *Teoria de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Traducción de Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Cátedra, 1989a.

_____. *Consciência moral e agir comunicativo*. Tradução de Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989b.

_____. *Para a reconstrução do materialismo histórico*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1990a.

_____. *Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos*. Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990b.

_____. *Passado como futuro*. Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.

_____. *O discurso filosófico da modernidade: doze lições*. Tradução de Luiz Sérgio Repa; Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2000a.

_____. *Perfiles filosófico-políticos*. Traducción de Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Taurus, 2000b.

_____. *Teoria y praxis: estudios de filosofia social*. 4.ed. Madrid: Tecnos, 2000c.

_____. *Aclaraciones a la ética del discurso*. Traducción de José Mardomingo. Madrid: Trotta, 2000d.

_____. *La lógica de las ciencias sociales*. Traducción de Manuel Jiménez Redondo. 3.ed. Madrid: Tecnos, 2001a.

_____. Cuestiones e contracuestiones. In: BERSTEIN, Richard J. (Org.) *Habermas y la modernidade*. Traducción de Francisco Rodríguez Martín. Madrid: Cátedra, 2001b. P. 305-343.

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

_____. *A inclusão do outro: estudos de teoria política*. Tradução de George Sperber; Paulo Astor Soethe; Milton Camargo Mota. São Paulo: Loyola, 2002b.

_____. *O futuro da natureza humana: a caminho de uma eugenia liberal?* Tradução de Karina Jannini. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.

_____. *Verdade e justificação: ensaios filosóficos*. Tradução de Milton Camargo Mota. São Paulo: Loyola, 2004b.

_____. *Storia e critica dell'opinione pubblica*. Traduzione di Augusto Illuminati. Roma-Bari: Laterza, 2005a.

_____. *L'occidente diviso*. Traduzione di Mario Carpitella. Roma-Bari: Laterza, 2005b.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. Tradução de Adail Ubirajara Sobral; Maria Stela Gonçalves. 4.ed. São Paulo: Loyola, 1994.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Princípios da filosofia do direito*. Tradução de Orlando Vitorino. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. *Fenomenologia do Espírito*. Tradução de Paulo Menezes; Karl-Heinz Effen. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2001. v. 1.

_____. *Fenomenologia do Espírito*. Tradução de Paulo Menezes; José Nogueira machado. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2001. v. 2.

HEIDEGGER, Martin. *Carta sobre o humanismo*. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Editora Moraes, 1991.

_____. *Caminos del Bosque*. Traducción Helena Cortés; Arturo Leyte. Madrid: Alianza, 1995.

_____. A tese de Kant sobre o Ser. In: _____. *Heidegger*. Tradução de Ernildo Stein. São Paulo: Nova Cultural, 2000. p. 221-248. (Coleção os Pensadores).

_____. *Ser e tempo*. Tradução de Marta de Sá Cavalcante. 11.ed. Petrópolis: Vozes, 2002. v. 1.

_____. *Ser e tempo*. Tradução de Márcia de Sá Cavalcante. 9.ed. Petrópolis: Vozes, 2002. v. 2.

_____. *Ensaio e Conferências*. Tradução de Emmanuel Carneiro Leão; Gilvan Fogel; Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. *Os conceitos fundamentais da metafísica: mundo, finitude, solidão*. Tradução de Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003a.

_____. *A caminho da linguagem*. 2.ed. Tradução de Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2003b.

HENDLEY, Brian. Rorty revisitado. Tradução de Alberto Tosi Rodrigues. *Filosofia, Sociedade e Educação*, Marília, ano II, n. 2, p. 19-39, ago.1998.

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

_____. Nietzsche: uma provocação para a Filosofia da educação. In: GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. (Org.). *O que é filosofia da educação?* 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 139-156.

_____. *Pluralidade e ética na educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. *Hermenêutica e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Os alcances pedagógicos da crítica habermasiana à filosofia da consciência. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 10, n. 2, p. 98-111, jul.-dez. 2003.

_____. *Ética e Estética: a relação quase esquecida*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005a.

_____. A estética nietzscheana e a subversão da identidade. In: DALBOSCO, Cláudio Almir; FLICKINGER, Hans-Georg (Org.). *Educação e Maioridade: dimensões da racionalidade pedagógica*. São Paulo: Cortez; Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo, 2005b. p. 255-269.

HONNETH, Axel. Foucault e Adorno: duas formas de crítica da modernidade. Tradução de Bárbara Pelicano Soeiro. *Revista de Comunicação e Linguagem*, Lisboa, n. 19, p. 171-181, dez. 1983.

_____. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. Tradução de Luiz Repa. São Paulo: Editora 34, 2003.

HOOK, Jay M. Van. Cavernas, cânones e o professor ironista na filosofia da Educação de Richard Rorty. Tradução de Paulo Ghiraldelli Júnior. *Filosofia, Sociedade e Educação*, Marília, ano II, n. 2, p. 07-18, ago. 1998.

HORKHEIMER, Max. *Eclipse da razão*. Tradução de Sebastião Uchoa Leite. Rio de Janeiro: Labor do Brasil, 1976.

HÜHNE, Leda Miranda (Org.). *Razões*. Rio de Janeiro: UAPÊ, 1994.

_____. (Org.). *Profetas da modernidade: século XIX – Hegel, Marx, Nietzsche e Comte*. Rio de Janeiro: UAPÊ/SEAF, 1995.

HUME, David. Investigação acerca do entendimento humano. In: _____. *Hume*. Tradução de Anoar Aiex. São Paulo: Nova Cultural, 2000. p. 17-154. (Coleção Os Pensadores).

JAEGER, Werner. *Paidéia: a formação do homem grego*. Tradução de Artur M. Parreira. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

JAMESON, Fredric. *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. Tradução Maria Elisa Cevalco. São Paulo: Ática, 1996.

KANT, Immanuel. *A paz perpétua e outros opúsculos*. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1995.

_____. *Sobre a pedagogia*. Tradução de Francisco Cock Fontanella. 2.ed. Piracicaba: Editora da Unimep, 1999.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 35-86.

LASCH, Christopher. *O mínimo eu: sobrevivência psíquica em tempos difíceis*. Tradução de João Roberto Martins Filho. São Paulo: Brasilense, 1986.

LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. Tradução de Ricardo Corrêa Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

MARQUES, Antonio. *Sujeito e perspectivismo. Seleção de textos de Nietzsche sobre a teoria do conhecimento*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1989.

MARTINI, Rosa Maria F. Uma arqueologia do conceito de “mundo da vida” na teoria da ação comunicativa. In: DE BONI, Luis A. (Org.). *Finitude e transcendência. Festschrift em homenagem a Ernildo J. Stein*. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 682-712.

_____. Habermas e a crítica do conhecimento pedagógico na pós-modernidade. *Educação & Realidade, Revista de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 09-29, jul.-dez. 1996.

_____. Habermas e a transformação pós-moderna do conceito de formação. *Educação & Realidade, Revista de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 05-12, jan.-jun. 2000.

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. Tradução de Maria Helena Barreiro Alves. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

_____; ENGELS, Friedrich. *A ideologia Alemã*. 10.ed. Tradução de José Carlos Bruni; Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Hucitec, 1996.

MATOS, Olgária C. F. *A Escola de Frankfurt: luzes e sobras do iluminismo*. São Paulo: Moderna, 1993.

McCARTHY, Thomas. *Ideales e ilusiones: reconstrucción e desconstrucción en la teoría crítica contemporánea*. Traducción de Ángel Rivero Rodriguez. Madrid: Tecnos, 1992.

_____. *La teoria crítica de Jürgen Habermas*. Traducción de Manuel Jiménez Redondo. 4.ed. Madri: Tecnos, 1998.

MENDES, Vitor Hugo. *A educação não conhece verbos regulares: alguns apontamentos sobre questões de ontologia e método*. Florianópolis: UFSC, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

_____. Razão versus desrazão: impasses e alternativas para o processo educativo. *Revista da FEBE*. Revista de divulgação científica da Fundação Educacional de Brusque, Brusque, n. 4, p. 13-34, 1999.

_____. Diapasão neopragmático na educação: notas de pesquisa sobre Richard Rorty. *Revista da FEBE*. Revista de divulgação científica da Fundação Educacional de Brusque, Brusque, n. 5, p. 33-38, 2000.

_____. *O sujeito da educação e a educação do sujeito*. In: IV SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL (ANPED). Florianópolis, 26 a 29 nov. 2002. Publicação Eletrônica.

_____. Ação comunicativa e educação. *Revista da UNIFEBE*. Revista de divulgação científica do Centro Universitário de Brusque, Brusque, ano 1, n.1, p. 209-217, nov. 2003a.

_____; POHLMANN, Ângela Raffin. Racionalidade e educação: temas e dilemas a partir da obra de Kant. *Revista da UNIFEBE*. Revista de Divulgação Científica do Centro Universitário de Brusque, Brusque, ano 1, n. 1, 219-229, nov. 2003b.

_____. *A educação sob o influxo do pensamento pós-metafísico: notas de pesquisa sobre algumas questões de ética e estética*. Porto Alegre: UFRGS, 2003c. Mimeografado.

_____. *A inteligência da fé em um contexto pós-metafísico: apontamentos para uma nova sensibilidade teológica*. Porto Alegre: PUCRS, 2004. Dissertação (Mestrado em Teologia) –

Faculdade de Teologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

_____. Educação sem epistemologia: a filosofia edificante de Richard Rorty. In: Trevisan, Amarildo Luiz Trevisan; ROSSATO, Noeli Dutra (Org.). *Filosofia e Educação: confluências*. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2005a. p. 207-220.

_____; MIRANDA, José Valdinei A. “Educação é educar-se”: questões de hermenêutica e educação. *Revista da UNIFEBE*. Revista de Divulgação Científica do Centro Universitário de Brusque, Brusque, ano 3, n.3, 107-116, nov. 2005b.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Os “pós-ismos” e outras querelas ideológicas. *Perspectiva - Revista do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina*, Florianópolis, v. 14, n. 25, p. 45-59, jan.-jun. 1996.

_____; DUAYER, Mário. Richard Rorty: a ética neopragmática do neoconservadorismo. In: HÜHNE, Leda Miranda. (Org.). *Ética*. Rio de Janeiro: UAPÊ/SEAF, 1997. p. 99-139.

_____; DUAYER, Mário. História, estórias: morte do “real” ou derrota do pensamento? *Perspectiva - Revista do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina*, Florianópolis, v. 16, n. 29, p. 63-74, jan.-jun. 1998.

_____. (Org.). *Iluminismo às avessas. Produção do conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MUHL, Eldon Henrique. *Habermas e a educação: ação pedagógica como agir comunicativo*. Passo Fundo: UPF, 2003.

MURPHY, John. *O pragmatismo: de Peirce a Davidson*. Tradução de Jorge Costa. Porto: Edições Asa, 1993.

NAVIA, Ricardo. *Aportes y limitaciones em la filosofía teórica del neo-pragmatismo de Richard Rorty*. 2002. Tese (Doutorado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

NIETZSCHE, Friedrich. Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral. In: _____. *Nietzsche*. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Nova Cultural, 1996a. p. 53-60. (Coleção os Pensadores).

_____. Humano, demasiado humano. In: _____. *Nietzsche*. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Nova Cultural, 1996b. p. 63-133. (Coleção os Pensadores).

_____. Para a genealogia da moral. In: _____. *Nietzsche*. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Nova Cultural, 1996c. p. 339-370. (Coleção os Pensadores).

_____. *O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo*. Tradução de J. Guinsburg. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

_____. *Escritos sobre educação*. Tradução de Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003.

NOVAES, Adauto. (Org.). *A crise da razão*. São Paulo: Companhia das Letras; Brasília: Ministério da Cultura; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Arte, 1996.

OELKERS, Jürgen. El fin de la educación socialista? Apreciaciones sobre la relación entre utopia y realidad en la pedagogia. *Educación – Colección Semestral de Aportaciones Alemanas Recientes em las Ciencias Pedagógicas*, Tübingen, v. 41, p. 42-61, 1993.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. *A filosofia na crise da modernidade*. São Paulo: Loyola, 1989.

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

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

ORTEGA, Francisco. *Para uma política da amizade: Arendt, Derrida, Foucault*. 2.ed. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2000.

PRESTES, Nadja Hermann. A razão, a Teoria Crítica e a educação. In: PUCCI, Bruno. (Org.) *Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*. 2.ed. Petrópolis: Vozes; UFSCar, 1995. p. 83-105.

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

_____. A propósito das relações entre ética e educação. *Perspectiva - Revista do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina*, Florianópolis, v. 14, n. 25, p. 83-94, jan.-jun. 1996a.

_____. O polêmico debate da educação na contemporaneidade: a contribuição habermasiana. In: ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. (Org.). *A educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação*. Petrópolis: Vozes; UFSCar, 1997a. p. 217-242.

_____. Metafísica da subjetividade na educação: as dificuldades do desvencilhamento. *Educação & Realidade, Revista de Educação da Universidade Federal do Rio grande do Sul*, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 81-94, jan/jun. 1997b.

_____. O pensamento de Habermas. *Filosofia, Sociedade e Educação – UNESP*, Marília, ano I, n. 1, p. 119-139, jul. 1997c.

_____. Educação e pós-modernidade: um tema polêmico. In: SIMPÓSIO CIENTÍFICO DO CÂMPUS DE MARÍLIA, 2, 1997, Marília. *Anais do II Simpósio Científico de Marília*. Marília: UNESP, 1998a. p. 11-21.

_____. Ação pedagógica e interação: notas sobre a recepção de Habermas. *Filosofia, Sociedade e Educação*, Marília, ano II, n. 2, p. 114-134, ago. 1998b.

PUCCI, Bruno. (Org.) *Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*. 2.ed. Petrópolis: Vozes; UFSCar, 1995.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. *História da Filosofia: Antiguidade e Idade Média*. 6.ed. São Paulo: Paulus, 1990. v. 1.

_____. *História da Filosofia: do Humanismo a Kant*. 5.ed. São Paulo: Paulus, 1990. v. 2.

_____. *História da Filosofia: do Romantismo aos nossos dias*. Tradução Álvaro Cunha. 2.ed. São Paulo: Paulus, 1991. v. 3.

RENAUT, Alain. *A era do indivíduo: contributo para uma história da subjectividade*. Tradução de Maria João Batalha Reis. Lisboa: Instituto Piaget, 1989.

RIGACCI JÚNIOR, Germano. *Educação e formação: uma contribuição da Fenomenologia do Espírito de Hegel*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

ROHDEN, Luiz. *Hermenêutica filosófica: entre a linguagem da experiência e a experiência da linguagem*. São Leopoldo: Editora da UNISINOS, 2002.

RORTY, Richard. *El giro lingüístico*. Traducción de Gabriel Bello. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1990.

_____. A trajetória do pragmatista. In: ECO, Umberto. *Interpretação e superinterpretação*. São Paulo: Martins Fontes, 1993a. p. 105-127.

_____. Pragmatismo como anti-representacionalismo. In: MURPHY, John. *O pragmatismo: de Peirce a Davidson*. Tradução de Jorge Costa. Porto: Edições Asa, 1993b. p. 07-13.

_____. *A filosofia e o espelho da Natureza*. Tradução de Antônio Trânsito. 2.ed. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994a.

_____. *Contingência, Ironia e Solidariedade*. Tradução de Nuno Fonseca. 1.ed. Lisboa: Presença, 1994b.

_____. Relativismo: encontrar e fabricar. Tradução de Eliana Sabino. In: CÍCERO, A.; SALOMÃO, W. (Org.). *O relativismo como visão de mundo*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1994c.

_____. *Consecuencias del pragmatismo*. Traducción de José Miguel Esteban Cloquell. Madrid: 1996.

_____. *Objetivismo, relativismo e verdade. Escritos filosóficos 1*. Tradução de Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1997a.

_____. Os perigos da sobre-filosoficação: réplica a Arcilla e Nicholson. Tradução de Paulo Ghiraldelli Júnior. *Filosofia, Sociedade e Educação* – UNESP, Marília, ano I, n. 1, p. 59-67, jul. 1997b.

_____. Educação sem dogma. Tradução de José Lívio Dantas. *Filosofia, Sociedade e Educação* – UNESP, Marília, ano I, n. 1, p. 69-79, jul. 1997c.

_____. A filosofia e o futuro. Tradução de Paulo Ghiraldelli Júnior. *Filosofia, Sociedade e Educação* – UNESP, Marília, ano I, n. 1, p. 81-91, jul. 1997d.

_____. *Ensaio sobre Heidegger e outros. Escritos filosóficos 2*. Tradução de Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1999a.

_____. *Para realizar a América: o pensamento da esquerda no século XX na América*. Tradução de Paulo Ghiraldelli Júnior; Alberto Tosi Rodrigues; Leoni Henning. Rio de Janeiro: DP&A, 1999b.

_____; MAGRO, Cristina; PEREIRA, Antonio Marcos (Org.). *Pragmatismo: a filosofia da criação e da mudança*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2000.

_____. *Contra os chefes, contra as oligarquias. Richard Rorty: entrevista a Derek Nystron e Kent Puckett*. Tradução de João Abreu. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. *Filosofia y futuro*. Traducción de Javier Calvo; Angela Ackerman. Barcelona: Gedisa, 2002a.

_____. Educação como socialização e como individualização. In: GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *Filosofia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b. p. 81-97.

_____. O intelectual humanista. In: GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *Filosofia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002c. p. 99-104.

_____. *Pragmatismo e política*. Tradução de Paulo Ghiraldelli Júnior. São Paulo: Martins, 2005a.

_____. *Verdade e progresso*. Tradução de Denise R. Sales. Barueri: Manole, 2005b.

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

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou Da Educação*. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

RUSS, Jacqueline. *Pensamento ético contemporâneo*. Tradução de Constança Marcondes César. São Paulo: Paulus, 1999.

SAFRANSKI, Rüdiger. *Um mestre da Alemanha. Heidegger e o seu tempo*. Tradução de Jorge Telles Menezes. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

_____. *Nietzsche, biografia de uma tragédia*. Tradução de Lya Luft. 2.ed. São Paulo: Geração, 2001.

SCHILLER, Friedrich. *Cartas sobre a educação estética da humanidade*. Tradução de Roberto Schwartz. 2.ed. São Paulo: EPU, 1991.

SENNETT, Richard. *O declínio do homem público: as tiranias da intimidade*. Tradução de Lygia Araújo Watanabe. 7ª reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SHOOK, John R. *Os pioneiros do pragmatismo americano*. Tradução de Fabio M. Said. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SHUSTERMANN, Richard. *Vivendo a arte: o pensamento pragmatista e a estética popular*. Tradução de Gisela Domchke. São Paulo: Editora 34, 1998.

SIEBENEICHLER, Flávio Beno. *Jürgen Habermas: razão comunicativa e emancipação*. 4.ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu. O projeto educacional moderno: identidade terminal? In: VEIGANETO, Alfredo. *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 246-260.

_____. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SIMON, Maria Célia. *A questão da verdade a partir do pensamento de M. Heidegger*. 1979. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Departamento de Filosofia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1979.

SLOTERDIJK, Peter. *Regras para o parque humano: uma resposta à carta sobre o humanismo*. Tradução de José Oscar de Almeida Marques. São Paulo: Estação Liberdade, 2000.

SOARES, Luiz Eduardo. Rorty: a revolução americana. *Folha de São Paulo*, São Paulo, p. 05, 12 out. 1997. Caderno Mais! Suplemento de Domingo.

STEIN, Ernildo. *Crítica da ideologia e racionalidade*. Porto Alegre: Movimento, 1996.

_____. *A caminho de uma fundamentação pós-metafísica*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997.

_____. *Epistemologia e crítica da modernidade*. 3.ed. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 2001.

_____. A consciência da história. *Folha de São Paulo*, São Paulo, p. 06-07, 17 abr. 2002, Caderno Mais! Suplemento de Domingo.

_____. *Mundo vivido: das vicissitudes e dos usos de um conceito da fenomenologia*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004 a.

_____. *Aproximações sobre hermenêutica*. 2.ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004b.

STEVENSON, Leslie; HABERMAN, David. *Diez teorías sobre la naturaleza humana*. Traducción de Elisa Lucena. Madrid: Catedra, 2001.

TAYLOR, Charles. *As fontes do self: a construção da identidade moderna*. Tradução de Adail Ubirajara Sobral; Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Loyola, 1997.

TAYLOR, Charles. *Argumentos filosóficos*. Tradução de Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Loyola, 2000.

TEIXEIRA, Evilázio F. Borges. *A educação do homem segundo Platão*. São Paulo: Paulus, 1999.

_____. *“Pensiero debole” e nihilismo hermenêutico: a provocação filosófica de Gianni Vattimo*. 2004. Tese (Doutorado em Filosofia) – Pontificia Università San Tomasso D’Aquino, Roma, 2004.

THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

TUGENDHAT, Ernst. *Não somos de arame rígido. Conferências apresentadas no Brasil em 2001*. Canoas: Editora da ULBRA, 2002.

VATTIMO, Gianni. *O fim da modernidade: niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

VAZ, Henrique Cláudio de Lima. A significação da fenomenologia do espírito. In: HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Fenomenologia do espírito*. Tradução de Paulo Menezes; Karl-Heinz Effen. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2001. v. 1. p. 9-19.

VILLA, Mariano Moreno. (Org.). *Dicionário do pensamento contemporâneo*. São Paulo: Paulus, 2000.

WULF, Christoph. Educación intercultural. *Educación – Colección Semestral de Aportaciones Alemanas Recientes em las Ciencias Pedagógicas*, Tübingen, v. 60, p. 07-18, 1999.

ZILLES, Urbano. O mundo como natureza, sujeito e cultura. In: SOUZA, Draiton Gonzaga de (Org.). *Amor scientiae. Festschrift em homenagem a Reinhold Aloysio Ulmann*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002. p. 665-679.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDU

O SUJEITO DA EDUCAÇÃO EM UM CONTEXTO PÓS-METAFÍSICO

VITOR HUGO MENDES

Porto Alegre

2006

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M538s Mendes, Vitor Hugo
O sujeito da educação em um contexto pós-metafísico / Vitor Hugo Mendes. – Porto Alegre, 2006.
167 f.

Tese (Doutorado) – Fac. de Educação, UFRGS, 2006.
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Nadja Hermann.

1. Educação. 2. Sujeito da Educação. 3. Subjetividade. 4. Pós-Metafísica. 5. Sujeito Lingüístico. 6. Reviravolta Lingüística.
I. Hermann, Nadja Mara Amilibia. II. Título.

CDU 37

Bibliotecária Responsável
Iara Breda de Azeredo
CRB 10/1379