

# Ensino reflexivo e o ponto de vista da razão impura

Ralph Ings Bannell\*

**Resumo:** Este trabalho esboça elementos da nova crítica da razão, que vem da hermenêutica e da teoria crítica, e como a hermenêutica crítica oferece um fundamento pós-metafísico para um ensino reflexivo orientado para emancipação. Partindo de uma razão 'impura', situada historicamente, e contrapondo esta concepção com a razão prática de Aristóteles e de Kant, traço como a razão comunicativa de Habermas oferece uma concepção do processo reflexivo que é crítica e historicamente contextualizado. Assim, práticas justificativas são práticas socio-lingüísticas mas, ao mesmo tempo, racionais, eliminando a falsa dicotomia entre um objetivismo modernista e um relativismo pós-moderna. Termino com observações sobre como a indagação educacional é um processo reflexivo e, fundamentalmente, público e político.

**Palavras chave:** Razão, Ensino reflexivo, indagação educacional, Habermas

**Abstract:** This paper traces elements of the new 'critique of impure reason', with its sources in hermeneutics and critical theory, and how a critical hermeneutics provides a post- metaphysical foundation for reflective teaching oriented towards emancipation. Starting from the idea of an 'impure' reason, which is socially and historically situated, and contrasting this conception with the ideas of practical reason in Aristotle and Kant, I argue that Habermas's concept of communicative reason offers a conception of a reflective process which is critical and historically contextualised. From this view, justificatory practices are socio-linguistic practices which are, at the same time, rational, eliminating the false dichotomy between a modernist objectivism and a post-modernist relativism. I end with some observations about how educational inquiry is a reflexive process which is essentially public and political.

**Key words:** Reason, Reflective teaching, educational inquiry, Habermas

---

\* Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense / UFF

Nos dias de hoje há um grande ceticismo em relação ao “projeto de modernidade” tão seguramente anunciado no ensaio de Kant, “O que é Iluminismo?”<sup>2</sup>. Kant explicou sobre a coragem de nos libertarmos de nossa própria falta de liberdade e acreditava na razão<sup>3</sup> como sendo a chave para a emancipação. Esse ideal de Iluminismo, porém, decaiu muito. O que permanece é a visão de que a razão, mais do que uma forma de emancipação, tornou-se intrinsecamente ligada ao poder e à dominação<sup>4</sup>.

O ideal de Iluminismo da emancipação através da razão foi desenvolvido de diversas maneiras. Está presente na economia política clássica e no neo-liberalismo, na concepção hegeliana da história e na análise de Marx sobre ideologia e consciência falsa, bem como na tradição de pensamento conhecida como Teoria Crítica – referindo-me apenas às correntes de pensamentos mais importantes (Larrain, 1994).<sup>5</sup>

Kant utilizou o conceito *Mündigkeit* – independência/ maioridade/ maturidade – para designar o que chamaríamos de autonomia. Ele acreditava em uma ligação intrínseca entre este atributo no indivíduo e a razão<sup>6</sup>. Segundo Kant, *Unmündigkeit* – tutoria – era o maior impedimento para o alcance do esclarecimento e, para removê-la, era necessário o uso da razão.

Kant, porém, em sua crítica sobre a razão, foi cuidadoso ao diferenciar o “entendimento” (*Verstand*) da “razão” (*Vernunft*); distinção esta que, digamos, não se aplica mais. Hoje em dia, no entanto, falar sobre a “razão” ou a “racionalidade” é como focar, quase que exclusivamente, a primeira; o “sujeito que conhece e age de acordo com imperativos técnicos” (Habermas, 1984:345)<sup>7</sup>. Esta tendência pode ser vista, claramente, com a invasão de teorias sobre política, ética e sociologia baseadas exclusivamente na perspectiva da escolha racional<sup>8</sup>. Kant fez a distinção entre o entendimento e a esfera da razão prática e do julgamento estético, mas, sob muitas perspectivas teóricas, a razão prática e estética estão absorvidas em uma concepção instrumental da ação racional com relação a fins.

Isto resultou em conseqüências relevantes para o Iluminismo e seu sonho de emancipação através do exercício e do desenvolvimento da razão, sonho este que se transformou em pesadelo, levando o pós-modernismo a rejeitar a razão como um todo. Em sumo, a crítica à razão, que forma parte da modernidade, parece ter resultado em (1) seu empobrecimento na ciência positivista e na ação racional com relação a fins

(2) na suspeita que recaiu sobre a razão e na ênfase nas forças não-rationais que conduzem a formação dos motivos de um indivíduo.

## A nova crítica da razão

Conforme mencionado anteriormente, um dos problemas para o desenvolvimento do ideal do Iluminismo tem sido a tendência de igualar a razão ao método científico e à razão instrumental. E mais, a ciência tradicional e a ciência social restringiram isso ainda mais, igualando o entendimento ao paradigma empirista e positivista do conhecimento científico. A crise atual da razão está relacionada, diretamente, a esta restrição. Se a razão foi resumida a certos paradigmas científicos (especialmente o positivista) que já perderam seus poderes reguladores e descobriram os limites de suas próprias pressuposições e processos de verificação (Lyotard, 1984)<sup>9</sup>, então, é indiscutível falarmos sobre uma crise da razão. Mas o fato da ciência moderna ter descoberto seus próprios limites não implica, necessariamente, na descoberta dos limites da razão.

É claro que uma das conseqüências da restrição dos limites da razão é a separação da ciência (e do conhecimento em geral) da vida ética e política. A busca pelo conhecimento objetivo baseado no método científico, a redução do conhecimento aceitável àquele produzido pelas ciências empíricas, exclui questões de prática, ética e do mundo de vida no campo de ação da indagação científica e, conseqüentemente, fora do âmbito da razão (Holub, 1991). Este é o significado mais profundo da crise da razão e o objeto de ataque de hermenêutica filosófica e da Teoria Crítica de Habermas, que tentaram reconstruir, de diversas formas, uma concepção alternativa da razão.

Uma nova crítica à razão, chamada de crítica à razão impura, tem dominado a cena intelectual a partir da Segunda Guerra Mundial.<sup>10</sup> Não pretendo enfocar a versão particular de Foucault sobre a crítica à razão impura, nem as raízes do chamado pensamento pós-modernista nas críticas de Schopenhauer e Nietzsche<sup>11</sup>. Mas quero mencionar, brevemente, um ponto de vista que rejeita todas as tentativas de justificação racional e como isso pode influenciar a visão sobre a educação.

O último freqüentemente adquire a forma de hermenêutica radical, que não só rejeita a justificativa epistêmica quanto todas as formas de justificativas. Vattimo, por exemplo, define o pós-modernismo como

*...uma condição da sociedade onde o ideal de um progresso ilimitado do conhecimento científico e de exploração técnica da natureza não é mais dominante, e onde se anunciam critérios e sistemas de valores diferentes”, que significa “uma passagem do ideal epistemológico, ou epistêmico, da educação a um ideal hermenêutico”. Rejeitando a possibilidade da emancipação (e da sociedade transparente) ele afirma que o mais que a educação pode fazer é cultivar uma “atitude que se abre ao encontro de novos paradigmas, inéditos etc. (Vattimo, 1992:12-13).*

Insisto, porém, que a educação é mais do que isso. Ela deve ser analisada por seu “criticismo racional e pelos processos de aprendizagem que o sustentam”. Deve ser analisada como o desenvolvimento de competências e habilidades que permitem aos indivíduos agirem como participantes em processos públicos de criticismo e justificativa racional. Isto é mais que o mínimo necessário para um ato racional, ou seja, “a capacidade de um agente de engajar-se em um **raciocínio prático** do tipo necessário a uma interação diária”; é “a capacidade de um agente de engajar-se em um discurso crítico-reflexivo a respeito da justificação de normas e crenças estabelecidas ou propostas”; em outras palavras, **autonomia** (McCarthy, 1994:44). Autonomia é, portanto, caracterizada pela capacidade de reflexão crítica e está intrinsecamente relacionada à justificativa racional definida como um processo público. Retornarei a essas idéias, mas agora gostaria de destacar o fato que, como diz McCarthy, “sendo verdade que os racionalistas consideram que a razão, a verdade, a autonomia, a justiça e assim por diante necessitam do criticismo, gerando ceticismo quanto a esses termos arrisca no enfraquecimento da razão crítica como um todo.” Precisamos criar um novo conceito de racionalidade e desenvolver uma concepção de ato racional que não esteja ligada às pressuposições individualistas, mas ao discurso público. A ação racional não pode estar restrita a uma ação intencional-racional, nem pode ser rejeitada como uma ‘ilusão liberal’. É preciso repensar em como a autonomia está ligada à racionalidade, ou melhor, em compreender “a habilidade de sujeitos competentes em aceitar e rejeitar (razões), a analisá-las e revisá-las, a originá-las e criticá-las”. Parece-me que a educação deva ser analisada com base nessa “habilidade de sujeitos competentes”, esta “capacidade de chegarmos a um

acordo livres de coerção, com base nas razões nos leva a uma avaliação intersubjetiva”, que é o “potencial para a razão” (McCarthy, 1994:37).

Em contraste, o que determinados correntes teóricas contemporâneas estão fazendo com seu modo de pensar é negar a possibilidade de tal reflexão em seus questionamentos sobre os métodos tradicionais que nossa cultura passou a ter sobre o emprego da justificativa racional, acarretando, porém, em posições enfraquecidas. Rorty, por exemplo, argumenta que a justificativa é um fenômeno social e que sua prática é meramente uma prática social. Sob este ponto de vista, poderíamos explicar a “racionalidade e a autoridade epistêmica com referência no que nos é permitido dizer pela sociedade” e tratar a verdade como “conformidade às normas do dia” (McCarthy, 1994:32). As justificativas só podem ser apresentadas a um outro de *ethos* similar, que compartilhe entendimentos, crenças, valores, critérios etc.<sup>12</sup> No entanto, a tentativa de outros é em “tornar ilegítimas... idéias da razão através da exibição de suas “origens baixas” em circunstâncias históricas eventuais que revelaram uma ligação intensa com o poder” (McCarthy, 1994:33). Foucault, por exemplo, afirma que “cada sociedade possui seu próprio regime de verdade” (Foucault, 1980). Resumindo, os conceitos de racionalidade e autonomia e suas combinações, tal quanto o sujeito autônomo ou racional, são vistos com desconfiança pelo pensamento ‘pós-moderno’. No entanto, o que é necessário é uma reconstrução do sujeito como agente racional, em vez de tentar eliminá-lo.

## O sujeito racional e a educação

Qual a ligação entre a crença do Iluminismo na emancipação pela razão e a educação? Giroux e Aronovitch fizeram a observação que “a teoria e a prática da educação sempre estiveram relacionadas à linguagem e às suposições do modernismo. Os educadores... compartilharam a crença nos ideais modernistas que enfatizam a capacidade dos indivíduos de pensar criticamente, de exercitar uma responsabilidade social e de reconstruir o mundo em benefício do sonho do Iluminismo de razão e liberdade” (Aronowitz e Giroux, 1991:57). O paradigma cartesiano, que dominou o pensamento moderno, enfocou o sujeito solitário e a visão da razão em oposição à cultura. Partindo deste esboço, o indivíduo passível à automotivação é um ser isolado cuja consciência individual não está contami-

## 92 • Ralph Ings Bannell

nada por preconceitos ou por erros que podem advir da cultura (Gellner, 1992). Além disso, a auto-consciência está compreendida apenas por seu aspecto cognitivo e o sujeito racional no senso restrito do sujeito epistêmico capaz de ação racional entendida em termos estratégicas.

Central a esta idéia está o paradigma da filosofia da consciência, que entende os sujeitos passíveis à auto-motivação como sujeitos conhecedores, por ex., ligando a autodeterminação à cognição entendida como algo interior ao indivíduo isolado. A filosofia kantiana é a expressão mais sofisticada deste paradigma, sendo que a formação de motivos e a determinação da vontade estão ligados à razão, mas não exclusivamente à cognição ou faculdade do entendimento, em seu senso mais restrito. Para Kant, o sujeito racional é mais do que o sujeito conhecedor: não se pode falar da razão sem mencionar a razão prática e o julgamento estético. Kant, porém, aceitou a premissa da filosofia da consciência e deu à subjetividade uma base metafísica no Ego transcendental.

O problema, claro, é que a concepção de Kant sobre a razão e a metafísica da subjetividade tornaram-se inaceitáveis em nossa era pós-metafísica. Ou seja, a concepção de Kant da razão prática ancorada em um domínio transcendental (*numênico*) e sua visão relacionada da subjetividade como uma consciência transcendental (unificadora) não pode servir de base para a reconstrução de uma concepção da razão e da subjetividade que pode enfrentar as críticas contemporâneas da metafísica e do paradigma cartesiano.

Hoje em dia, há um grande consenso de que esta linha de pensamento apresenta erros em sua concepção sobre a razão e ao sujeito. É importante, porém, como salientou McCarthy, perceber que “ao ultrapassarmos o paradigma de Descartes e Hobbes sobre o sujeito solitário apresentado como o esboço ideal para a análise das estruturas do pensamento e da ação” (McCarthy, 1994:27), não significa que devemos abandonar o conceito de racionalidade e sua íntima relação com a possibilidade de emancipação. Ao contrário, precisamos recuperar a noção da razão, mas de forma que não recaia sobre a metafísica Kantista da subjetividade.

A ação racional não pode ser alicerçada em motivações ancoradas numa razão prática **pura**, mas pode ser baseada em um “senso não-fundamentalista da justificativa racional” (McCarthy, 1994:27). A possibilidade de uma ação racional deve estar localizada em um processo comunicativo (social) de justificativa pragmática. O que significa, em

outras palavras, uma visão da razão que reconstrói as formas com que justificamos pensamentos e ações e posiciona os fundamentos do processo da justificativa no que Habermas chama de “prática comunicativa da vida diária” (Habermas, 1984 :18). Faz-se necessário um entendimento da “impureza”, ou historicidade, da razão e dos sujeitos corporificados e socialmente comprometidos.

### A 'impureza' da razão e a possibilidade da crítica

Hoje em dia, a racionalidade só pode ser compreendida como situada historicamente. É este o significado da observação de que a crítica à razão deve ser uma crítica à razão impura. Hoje, “já é de conhecimento amplo a impureza intrínseca da chamada ‘razão’, sua incrustação na cultura e na sociedade e a natureza corporificada e comprometida de seus portadores” (McCarthy, 1994:8; Gellner, 1992). O que emerge desta crítica à razão, da análise de sua “natureza, objetivo e limites” é uma ênfase na razão prática e na justificativa pragmática (uma “lógica pragmática da argumentação” Habermas, 1987: 314) na tentativa de superar o ideal epistemológico e sua concepção já relacionada da subjetividade. Ao mencionar o ideal epistemológico, refiro-me à tendência em privilegiar o cognitivo em nosso entendimento da racionalidade e à visão subsequente do sujeito racional e autônomo visto como o sujeito cognescente. A seguir, gostaria de traçar, brevemente, uma tentativa de ir além do ideal epistemológico, em hermenêutica filosófica, antes de discutir aspectos do trabalho de Habermas onde ele desenvolve uma nova concepção da racionalidade na qual, a meu ver, implica na análise da indagação educacional e da práxis pedagógica.

Anteriormente, a hermenêutica preocupava-se com a problemática epistemológica. A hermenêutica de Schleiermacher e Dilthey, por exemplo, preocupava-se com a questão do entendimento como forma de conhecimento sobre o mundo e, segundo Dilthey, isto provocou a tão conhecida distinção entre as ciências naturais e sociais. Muitos escritores seguiram este caminho, encontrando, na hermenêutica, uma forma de conhecimento (um método) que, apesar de diferir do método da ciência natural, fornecia uma epistemologia para as ciências sociais. A ciência social é, portanto, compreendida como uma prática social interpretativa, uma maneira de conhecer a realidade social que aceita (pelo menos parcialmente) a identificação das características do sujeito e do objeto de indagação social e o que

rejeita o ponto de vista do observador em prol da idéia dos participantes, resultando em um princípio metodológico de que o entendimento da prática social deve referir-se ao auto-entendimento de seus protagonistas. Isto resultou, é claro, na já conhecida visão de que o propósito da indagação social não é entender para prever e controlar (propósitos da ciência natural) e que tal entendimento é pré-estruturado, hermeneuticamente, por esquemas interpretativas trazidas (inevitavelmente) à prática da indagação social.

É importante observar que esta alternativa é, essencialmente, uma epistemologia da ciência social. Ou seja, é compreendida pela natureza do sujeito e do objeto do conhecimento, a relação entre os dois e a questão sobre o método “certo” a ser aplicado pelo sujeito ao objeto para produzir conhecimento. É exatamente este ideal epistemológico que a hermenêutica ontológica de Heidegger e Gadamer tentavam (de novo, de formas diferentes) superar, substituindo o entendimento como forma de conhecimento pelo entendimento como algo primordial, anterior à cognição e ao método. Tal visão altera o foco na busca por um conhecimento objetivo por um historicismo do entendimento. A reflexão hermenêutica situa-se no acontecido, no mundo de vida, que, em vez de se tornar um obstáculo, na verdade, possibilita o conhecimento.

Uma das conseqüências deste movimento é a negação da distinção entre o sujeito/objeto em relação ao conhecimento. Falar sobre o conhecimento e sua pré-estruturação implica na rejeição do interesse epistemológico em nos livrarmos de preconceitos – pré-julgamentos – para atingirmos um conhecimento imparcial, objetivo e “puro” sobre o mundo.<sup>13</sup> A visão de Heidegger foi que:

*a interpretação está sempre calcada em algo que já possuímos anteriormente (Vorhabe), algo que vemos antecipadamente, uma premunção (Vorsicht) de algo ao qual nos agarramos de antemão, em uma pré-concepção (Vorgriff). É uma outra forma de dizer que não chegamos a qualquer objeto ou texto inocentes de qualquer pressuposição... (Holub, 1991:57)*

Gadamer e sua discussão sobre o preconceito (*Vorurteil*) toca em um ponto similar. Ele acusa o Iluminismo de desmerecer o preconceito<sup>14</sup> - o preconceito contra o preconceito – que tem suas raízes na identificação do método e da verdade a serem encontrados nas ciências naturais e nas ciências sociais, supondo que a identificação seja a mesma (Holub, 1991:57f,

Bernstein, 1983, Hekman, 1986). Por outro lado, a reflexão hermenêutica é vista como decorrência da história e, como tal, incapaz de atingir a objetividade no sentido amplo desta palavra, segundo a tradição epistemológica. A “situação hermenêutica” na qual nos encontramos é inevitável e tudo o que podemos atingir é a “fusão de horizontes”, onde “horizonte” é a designação para “um ponto de vista que limita a possibilidade de visão” (Gadamer, 1975:269). Além do mais, segundo Gadamer, este “horizonte” não é algo simplesmente fixo ou fechado: “é ‘algo em que nos movemos e que se move conosco’” (Holub, 1991:58). A reflexão hermenêutica produz o que, segundo Gadamer, é chamado de “consciência histórica efetiva”, uma forma de entendimento histórico que interpõe-se entre a tradição e o presente: um entendimento que “se aplica” ao presente. A metáfora central aqui é o ‘diálogo’ ou ‘conversação’, não a representação de uma realidade independente dos interlocutores do diálogo. Tal análise da reflexão hermenêutica recupera a ligação entre razão e cultura, ou tradição, e rejeita a distinção sujeito-objeto que é central ao ideal epistemológico e, claro, levou Gadamer a insistir em separar a hermenêutica da metodologia.

Em seu ataque ao positivismo nas ciências sociais, Habermas recorreu à hermenêutica. Em seu debate com Gadamer, ele esclareceu os *insights* obtidos com a hermenêutica e que ainda estão presentes, de uma forma diferente, em seus trabalhos mais recentes. Basicamente, ele aceita que, como participantes do mundo social – participantes em interação – trazemos conosco um mundo de vida<sup>15</sup>, uma “bagagem” de conhecimento, normas e habilidades que nos são, digamos, dadas como um ponto de partida para a reflexão. Ele quer, porém, ir além desta *insight* para recuperar a idéia de avaliar/refletir sobre esta “bagagem”, resultando em conseqüências práticas na ação através da formação de motivos. A partir desta avaliação, ele fala sobre a racionalização do mundo de vida como um processo paralelo à racionalização dos sistemas sociais e a relaciona ao processo de aprendizado em níveis individuais e socioculturais.

## Da filosofia do sujeito à pragmática da comunicação

Em trabalhos anteriores<sup>16</sup>, Habermas apresentou uma concepção da consciência estruturada por interesses cognitivos – uma concepção do sujeito conhecedor – na qual o interesse na emancipação fornece a base antropológica para uma forma de conhecimento relacionado à eman-

cipação, ou seja, a Teoria Crítica. Em trabalhos recentes, no entanto, há uma mudança do paradigma em pragmática, onde a base normativa da teoria crítica já não é vista através da filosofia da consciência, mas através da filosofia da linguagem e da pragmática da comunicação. O potencial para a razão é agora compreendido como uma função de prática comunicativa e não como uma forma privilegiada de cognição calcada em uma consciência individual (ou coletiva).

Esta nova perspectiva conserva uma rica concepção da racionalidade, que “integra os domínios morais-práticos e os estéticos-expressivos” (Habermas, 1987:314-315) enquanto preserva o domínio cognitivo. Esta reconstrução, porém, não está baseada em interesses cognitivos quase-transcendentais, mas nas pressuposições pragmáticas da comunicação. Isto porque é a linguagem, ou melhor, a interação comunicativa, que nos permite interpretar o mundo em que vivemos e nos distanciar do mundo de vida que acreditamos verdadeiro e submeter as pretensões de validade a um processo de interrogação, acarretando em sua redenção ou rejeição. É importante observar que, aqui, a preocupação central é a legitimação do conhecimento expresso em termos da justificativa pragmática em vez da justificativa epistêmica. Além do mais, há uma ligação intrínseca entre a justificativa racional nestes termos e o ato racional, ou autonomia (McCarthy, 1994:44). A “razão”, neste caso, “é personificada por contextos da ação comunicativa e por estruturas do mundo de vida” (Habermas, 1987:322). No entanto, isto não significa que é possível identificar o racional e o real em todos os atos empíricos de comunicação. Claro que tal posição não seria nada crítica e simplesmente reforçaria o *status quo*. De acordo com Habermas, uma análise da ação comunicativa demonstra uma idealização do diálogo que, apesar de presente como um pressuposto pragmático de toda ação comunicativa, não determina, diretamente, a atividade comunicativa diária. As pressuposições pragmáticas de toda prática comunicativa raramente se completam, mas não obstante, são necessárias para a “prática comunicativa do diária” (ibid:323). Segundo Habermas: “É por esta razão que formas socioculturais de vida permanecem sob restrições estruturais provenientes de uma razão comunicativa já **reivindicada e negada**”. Mas o fato de ser necessariamente reivindicada na prática comunicativa da vida diária faz com que aconteça em formas de vidas concretas. É um potencial presente na ação comunicativa e baseado no mundo de vida compartilhado por todos nós, que passa a ser racionalizado “no decorrer dos processos históricos da diferenciação” (Habermas, ibid).

O mundo de vida é constituído por forças conservadoras e forças de emancipação. Quanto à força conservadora, ela “possui a característica de um conhecimento de holicismo intuitivo e inabalavelmente certo, que não pode ser transformado em problemático à sua vontade – e, a respeito disto... não representa o ‘conhecimento’ no sentido pleno da palavra” (ibid:326). Já a força de emancipação é a visão, digamos, do sucesso de um entendimento mútuo que foi possível graças a um processo de argumentação e “analisado pelo reconhecimento intersubjetivo das pretensões de validade”. (ibid:322). A reflexão passa a ser um processo social e não o feito de uma consciência isolada ou transcendental.

O *insight* de que as práticas justificativas são práticas socioculturais (públicas) e dependentes dos processos lingüísticos de interação (comunicação) revela a possibilidade de uma justificativa pragmática no lugar de uma justificativa epistêmica e uma visão da racionalidade que é processual e não representacional. Em retorno, isto revela a possibilidade de uma concepção da práxis ( a ação mediada pelo logos) que não está somente relacionada à consciência nem à ação intencional-racional, mas aos processos sociais que levam a um entendimento mútuo. Habermas critica as “abstrações que circundam o logos: como sendo isento de linguagem, universalista e vazio.” A quebra em uma perspectiva ‘logocêntrica’ como esta nos leva a uma redefinição da racionalidade, que passa a referir-se a um procedimento de argumentação, situada historicamente, e que fundamenta-se na pragmática da comunicação.

De acordo com Habermas, o projeto de modernidade só pode ser levado adiante se houver a substituição da filosofia do sujeito por uma análise pós-metafísica de diversas ramificações da racionalidade e por uma filosofia de intersubjetividade, baseada nas pressuposições pragmáticas da comunicação.

### Razão impura, o sujeito social e a reflexão crítica

Se aceitarmos a “impureza” da razão, devemos posicionar a idéia da razão “nos domínios da prática social” (McCarthy, 1994:38). Isto significa que a racionalidade é uma função de determinada prática social. Não pode ser uma função de todas as práticas sociais, ou não haveria sentido uma categoria de racionalidade que é, essencialmente, uma categoria normativa. No entanto, em interações sociais normais, lidamos uns com os outros

## 98 • Ralph Ings Bannell

como se agíssemos racionalmente. A estrutura das relações humanas depende desta “**pressuposição do ato racional**” mesmo que seja, “freqüentemente – ou talvez até sempre – contrafactual” (ibid).

É importante observar, como mencionado acima, que os sujeitos de tais práticas não são indivíduos isolados; eles são sujeitos sociais que compartilham um mundo de vida. Nos tornamos membros de uma forma de vida através do processo de socialização, porém, o potencial à razão mencionado anteriormente é a nossa capacidade de “criticar os padrões que herdamos e aprender a enxergar as coisas de forma diferente” (ibid:39). Os padrões de verdade, por exemplo, são herdados da mesma forma com que são herdados os padrões que constituem uma norma legítima. Estes padrões, porém, não são transcendentais nem estão livres de críticas, consideradas, por exemplo, “apenas fatos tidos como verdadeiros por determinada sociedade, profissão ou outro grupo em relação a uma alegação qualquer.” (Rorty, 1980). A existência de significados compartilhados é necessária para uma interação social, porém, isto não significa que eles não possam ser criticados nem tão pouco esquecidos ou rejeitados. É exatamente esta possibilidade que o conceito de Habermas da racionalidade comunicativa pretende resgatar: uma possibilidade que aceita a “impureza” da razão ao mesmo tempo em que detém seu intento crítico. A reflexão crítica é apresentada aqui como a capacidade de levantar críticas sobre as pretensões de validade de verdades proposicionais, normas estabelecidas e sinceridade: um potencial que todos nós compartilhamos como membros de uma espécie de animal que usa a linguagem.

## Ensino, reflexão e o ponto de vista da razão impura

Há muito que a educação é considerada uma ciência aplicada. Esta visão, sustentada pela influência hegemônica do paradigma epistemológico positivista, é a de que a teoria aperfeiçoaria a prática “através do fornecimento de um contexto de conhecimento científico no qual as práticas educacionais existentes pudessem ser avaliadas e novas práticas, mais efetivas, planejadas” (Carr e Kemmis, 1986:56).

Isto levou a diversos modelos de ensino<sup>17</sup> baseados no conhecimento científico, em que todos compartilhavam de uma concepção instrumental da relação entre a teoria e a prática e uma epistemologia positivista. É claro que a visão positivista da ciência e a relação entre a

teoria e a prática que estão por trás de tais modelos foi criticada por filósofos e educadores, acarretando tanto em uma visão interpretativa quanto em uma abordagem crítica. Estas percepções levaram ao desejo de enquadrar a indagação e a prática educacional em uma forma de raciocínio diferente do raciocínio teórico das ciências “naturais”. Alguns educadores se voltaram para uma concepção Aristotélica do raciocínio prático. No contexto de Aristóteles sobre a divisão da razão em ‘*theoria*’, ‘*techne*’ e ‘*phronesis*’ o último – *phronesis* – foi visto como “a forma de raciocínio apropriada para situações políticas, sociais e outras, em que pessoas sensatas, que carregam consigo suas experiências, ponderam sobre como agir de forma verdadeira e correta em determinadas circunstâncias históricas...” (Kemmis, 1995:11).<sup>18</sup>

A vantagem desta visão na educação foi a conquista de espaço para uma concepção da relação entre a teoria e a prática que não considerava os profissionais de educação meros técnicos aplicando conhecimentos teóricos construídos pela ciência. Também permitiu um novo conceito de teorização sobre a educação – não só sobre a natureza de tal teorização, mas também sobre quando ela deveria acontecer e quem deveria a construir.

A imagem tradicional da teorização é a de algo realizado fora da prática (Kemmis, 1995: 13f). Agora, se entendermos a relação entre o pensamento e a ação como sendo uma ação mediada pelo conhecimento científico (*theoria*), iremos reiterar esta imagem tradicional. No entanto, se entendermos a forma adequada de conhecimento como o raciocínio prático (*phronesis*), então esta imagem tradicional poderá estar ameaçada e será possível dar um embasamento teórico à visão do profissional de educação como um ‘praticante reflexivo’, ou professor pesquisador, em vez de um ‘técnico’. Aqui, no entanto, a ‘reflexão’ ainda pode ser construída como monológica, uma realização do individual. Portanto, a concepção de Aristóteles da ‘*phronesis*’ não é suficiente para desenvolver uma concepção dialógica do raciocínio prático, uma forma de reflexão que relaciona intimamente a justificativa racional ao discurso público e à participação em formas democráticas da vida pública.

Esta visão da relação entre a teoria e a prática envolve uma noção política – a política de debates. Segundo MacIntyre<sup>19</sup>, a política é um individualismo liberal, um debate no qual os indivíduos avançam, defendem, atacam e contra-atacam argumentações guiados por diferentes visões da racionalidade e do raciocínio prático. Uma alternativa é a visão de Habermas,

que é baseada na política da discussão cujas condições para a discussão racional são aquelas com participação democrática em seu discurso.

Isto muda a ênfase de uma concepção representacional da racionalidade para uma concepção processual, na qual a racionalidade é identificada como o processo público da reflexão crítica e da auto-reflexão. E é exatamente essa mudança a atingida por Habermas em sua concepção da racionalidade comunicativa. A idéia central é de que a racionalidade envolve política, um “processo público de reivindicação e avaliação não só dos significados (para os indivíduos), mas também da concordância entre pessoas atingida com base no argumento (público)” (Kemmis, 1995:16). É este o significado da ‘impureza’ da razão e ‘o ponto de vista da razão impura’. E também, isto envolve um processo de justificativa pragmática em vez de uma justificativa epistêmica (pelo menos no sentido tradicional). Se procurássemos um *slogan* para caracterizar esta nova concepção de racionalidade, poderíamos dizer que ela envolve uma alteração da epistemologia para pragmática<sup>20</sup>.

## Notas

- 2 Como Paulo Ghiraldelli Jr. comenta, o pós-moderno é a época na qual as “metanarrativas perderam a credibilidade” e, portanto, o pós-modernismo é “o espírito do nosso mundo contemporâneo”. Ver Ghiraldelli, 1999a.
- 3 Neste ensaio sobre o Iluminismo, Kant fala do “uso do entendimento (Verstand)” e do “uso público que fazemos da razão (Vernunft)”, sem distingui-los entre si. Esta distinção só acontece mais tarde, em sua crítica sobre a razão. É interessante observar que, neste ensaio, Kant faz uma correlação entre a razão, o argumento, a emancipação e o uso público da razão (Kant, 1992:92).
- 4 Fosse em forma de ataques na teoria crítica à razão instrumental (Adorno e Horkheimer, 1979; Marcuse, 1964), a crítica de Foucault sobre as relações entre a verdade e o poder (Foucault, 1980) ou o chamado pós-modernismo e seu ataque à razão *tout court*.
- 5 Já está disponível, em português, um livro contendo o trabalho de Adorno sobre a relação entre educação e emancipação sob o título *Educação e Emancipação* (Adorno, 1995). Consulte, também,

Pucci, 1994, para obter informações sobre ensaios que discutam, principalmente, as idéias de Horkheimer e Adorno quanto à educação. O maior problema em relação à crítica da Escola de Frankfurt à razão instrumental ou subjetiva é que a alternativa – razão objetiva – que eles acreditavam extinta e necessitando de recuperação, nunca foi explicitada ou articulada de forma consistente (Jay, 1973).

- 6 Segundo Young, este conceito “é um termo tirado de uma teoria legal referente à capacidade e ao direito de adultos de emitirem opiniões e assumirem responsabilidades pelo que atestam, representando seus próprios interesses, mas também respondendo por seus atos” (Young, 1990:60)
- 7 Ver a teoria de Weber sobre a racionalização social como sendo uma extensão e um desenvolvimento do que ele chamou de “racionalidade formal” ou “racionalidade intencional” e a análise de Adorno sobre a dialética do esclarecimento como uma perda do significado e da liberdade que ocorrem quando a “razão instrumental” ou “razão subjetiva” domina este processo de racionalização. Consulte Habermas, 1984, capítulo IV, para obter uma análise sobre as ligações entre as teorias de Weber, Horkheimer e Adorno.
- 8 Incluindo tentativas de reinterpretação de Marx sob a mesma perspectiva. Consulte, por ex., a chamada Marxismo Analítico. Ver, por exemplo, Elster, 1985; Roemer, 1986.
- 9 Descoberta esta que pode ser traçada através do trabalho de vários escritores deste século, como, por ex., a filosofia pós-empirista da ciência em: Popper (1973), Lakatos (1970), Kuhn (1970), Feyerabend (1978) etc.
- 10 McCarthy usa a frase “crítica à razão impura” para caracterizar o trabalho de Foucault e a Teoria Crítica. Para uma análise sobre as similaridades e diferenças entre estas duas formas de crítica, consulte “The Critic of Impure Reason: Foucault and the Frankfurt School” de McCarthy, em *Critique and Power*, ed Michael Kelly, 1994.

Segundo Foucault:

“se a questão de Kant era saber quais os limites não eram permitidos ao conhecimento transgredir, parece-me que a questão crítica de

hoje deva retornar a uma questão positiva: no que nos é apresentado como universal, necessário, obrigatório, que lugar ocupa o singular, o contingente (eventual?) e o produto de coações arbitrárias? Resumindo, o ponto é transformar a crítica conduzida em forma de limitação necessária em uma crítica prática que assuma a forma de uma possível transgressão. Isto resulta em uma consequência óbvia: que a crítica já não será utilizada na busca de estruturas formais com valores universais, mas sim como uma investigação histórica dos eventos que nos permitiram constituir a nós mesmos e a nos reconhecermos como sujeitos de nossos atos, pensamentos e palavras... Tal investigação não é transcendental...: seu objetivo é genealógico e seu método, arqueológico.” (Foucault, 1994:105)

- 11 Para uma análise sobre tais raízes e suas relações com o pensamento pós-modernista, consulte Larrain, 1994.
- 12 Porém, segundo alguns críticos, paradoxalmente, isto endossa um tipo de universalismo, pois a forma de justificativa enraizada em nossa cultura leva à construção de argumentos que afirmam ter validade transcendental. Entendo, porém, que o neopragmatismo de Rorty é mais complexo que isto mas não tenho espaço para examiná-lo. Ver Ghiraldelli, 1999, 1999b; Niznik & Sanders, 1996.
- 13 Hekman mostra, p.ex., como a sociologia do conhecimento é uma réplica natural do pensamento Iluminista.

“O pensamento iluminista ditou... um programa muito linear para as ciências sociais: desenvolver uma metodologia científica baseada nas verdades eternas da natureza humana, purgando dos conceitos históricos e culturais, e seguir o método nomológico-dedutivo das ciências naturais com vista a formular leis específicas sobre os seres humanos... Se o objetivo da investigação nas ciências sociais é separar a verdade eterna dos preconceitos históricos e, do mesmo modo separar o conhecimento puro dos preconceitos históricos que produzem o conhecimento impuro, torna-se, então, essencial formular uma compreensão da natureza e do funcionamento do preconceito histórico.” (Hekman, 1986:20-21). Nem a ciência social positivista nem a sociologia do conhecimento questiona “a identificação exclusiva da verdade com o ‘método científico’ definido como exclusão das distorções históricas e culturais” (ibid:22).

- 14 Etimologicamente relacionada ao pré-julgamento, um termo sem as conotações pejorativas da palavra preconceito.
- 15 Habermas refere-se a um “contexto referencial, um mundo de vida, que forma o contexto incontestável para os processos de conhecimento mútuo – sem que os participantes em interação percebam, por assim dizer...” Ao explicar sobre o conceito Husserliano, ele afirma: “os participantes carregam, desse mundo de vida, não apenas modelos consensuais de interpretação (a “bagagem” de conhecimento onde são buscados os conteúdos propostos), mas também modelos normalmente confiáveis de relações sociais (a suposta solidariedade implícita em que são baseados os atos não articulados) e as habilidades adquiridas no processo de socialização (o que está por trás das intenções do locutor)” (Habermas, 1987: 314).
- 16 Por exemplo, Habermas, 1978.
- 17 O modelo “construtor”, com suas “tecnologias de ensino” e o modelo “médico”, com idéias de que o professor deveria entender as leis psicológicas, sociológicas etc. operantes na situação de ensino e tomar decisões baseado neste conhecimento, eram as duas maneiras dominantes de se conceber a educação enquanto ciência aplicada. Consulte Carr e Kemmis, 1986: 57ff.
- 18 O principal defensor desta visão nos EUA foi Schwab (1969), que, a princípio, aplicou esta visão na elaboração de currículos. É interessante observar como esta visão da reflexão enquanto uma forma da *phronesis*, ou raciocínio prático, também está presente na concepção da reflexão hermenêutica desenvolvida por Gadamer. Consulte, por exemplo, seu ensaio “Hermeneutics as Practical Philosophy” para obter uma declaração mais clara sobre esta visão.
- 19 Contextualista proeminente. Consulte McIntyre (1988).
- 20 O debate entre Habermas e Rorty sobre a verdade e suas bases pragmáticas, no primeiro numa comunidade lingüística ideal e, no último, numa comunidade lingüística concreta é, sem dúvida, o ponto de partida para aprofundar a perspectiva da razão impura na filosofia contemporânea. A possibilidade de separar o verdadeiro do bem justificado e fundamentar o primeiro num campo pragmáti-

co transcendental, como no pensamento habermasiano, ou a necessidade de entender a justificação como uma prática histórica qualquer, fundamentada no campo histórico-empírico, como no pensamento rortiano, talvez seja o debate mais importante hoje em dia. Não tenho espaço de entrar neste debate, mas ver Ghiraldelli, 1999, para uma discussão excelente. Obviamente, a perspectiva marxista é outra versão de ‘pragmatismo’ que teria que ser levada em consideração numa discussão deste tipo.

## Referências bibliográficas

- Adorno, T. (1971) *Educação e Emancipação*, Rio de Janeiro: Paz e Terra (1995).
- Adorno, T. and Horkheimer, M. (1979) *Dialectic of Enlightenment*, London: Verso.
- Aristotle, Nichomachean Ethics, in J.L.Ackrill (Ed.) *Aristotle's Ethics*, London: Faber (1973).
- Aronowitz, S. and Henry A. Giroux (1991) *Postmodern Education: Politics, Culture and Social Criticism*, Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Bernstein, R. (1983) *Beyond Objectivism and Relativism*, Oxford: Blackwell.
- Carr, W. and Kemmis, S. (1986) *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*, Lewes: The Falmer Press.
- Elster, J. (1985) *Making Sense of Marx*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Kemmis, S. (1995) “Prologue”, in W. Carr, *For Education: Towards a Critical Educational Inquiry*, Buckingham: Open University Press.
- Feyerabend, P. (1975) *Against Method: Outline of an Anarchistic Theory of Knowledge*, London: Verso (1978).
- Foucault, M. (1980) “Truth and Power”, in C. Gordon (Ed.) *Michel Foucault, Power/Knowledge*, Brighton: Harvester.
- Foucault, M. (1983) “What is Enlightenment?”, in Patricia Waugh (Ed.) *Postmodernism: a Reader*, London: Edward Arnold (1992).
- Gadamer, H-G. (1960) *Truth and Method*, Trans. by J. Weinsheimer and D. G. Marshall, second revised edition, New York: Continuum (1975/89).

## Ensino reflexivo e o ponto de vista da ... • 105

- Gadamer, H-G (1976) “ Hermeneutics as Practical Philosophy”, in *Reason in The Age of Science*, trans. F.G. Lawence, Cambridge, Mass: MIT Press (1981).
- Gellner, E. (1992) *Reason and Culture*, Oxford: Blackwell.
- Ghiraldelli Jr., P. (1999) “Pragmatismo e Neopragmatismo”, em *Enciclopédia de Filosofia da Educacao*, [www.filosofia.pro.br](http://www.filosofia.pro.br)
- Ghiraldelli Jr. P. (1999b) *Richard Rorty: A Filosofia do Novo Mundo em Busca de Mundos Novos*, Petropolis: Vozes.
- Habermas, J. (1968a) *Knowledge and Human Interests*, trans. J.J.Shapiro, London: Heinemann, second edition (1978).
- Habermas, J. (1968b) “Technology and Science as ‘Ideology’”, in *Toward a Rational Society*, trans. J.J.Shapiro, London: Heinemann (1971).
- Habermas, J. (1981) *The Theory of Communicative Action, Vol 1: Reason and the Rationalization of Society*, trans. T. McCarthy, London: Heinemann (1984).
- Habermas, J. (1985) *The Philosophical Discourse of Modernity: Twelve Lectures*, trans. F. G. Lawrence, Cambridge: Polity (1987).
- Hekman, S. (1986) *Hermenêutica e Sociologia do Conhecimento*, Tradução de L. M. Bernardo, Rio de Janeiro: Edições 70 (1990).
- Holub, R. C. (1991) *Jurgen Habermas: Critic in the Public Sphere*, London: Routledge.
- Jay, M. (1973) *The Dialectical Imagination: a History of the Frankfurt School and the Institute of Social Research 1923-50*, London: Heinemann.
- Kant, I. (1784) “An Answer to the Question: What is Enlightenment?”, in Patricia Waugh (Ed.) *Postmodernism: a Reader*, London: Edward Arnold (1992).
- Kuhn, T.S. (1962) *The Structure of Scientific Revolutions*, second edition, Chicago: the University of Chicago Press (1970).
- Lakatos, I. and A. Musgrave (Orgs.) (1965) *Criticism and the Growth of Knowledge*, Cambridge: CUP (1970).
- Larrain, J. (1994) *Ideology and Cultural Identity: Modernity and the Third World Presence*, Cambridge: Polity.
- Lyotard, J-F. (1979) *The Postmodern Condition: a Report on Knowledge*, Trans. G. Bennington and B. Massumi, Minneapolis: University of Minnesota Press (1984).
- Marcuse, H. (1964) *One-Dimensional Man*, Beacon Press.

**106 • Ralph Ings Bannell**

- McCarthy, T. and Hoy, D. C. (1994) *Critical Theory*, Oxford: Blackwell.
- McCarthy, T. (1994) "The Critique of Impure Reason: Foucault and the Frankfurt School", in M. Kelly (Ed.) *Critique and Power*, Cambridge, Mass: MIT Press.
- McIntyre, A (1988) *Whose Justice? Which Rationality?*, London: Duckworth.
- Niznik, J. & Sanders, J.T. (Eds.) *Debating the State of Philosophy: Habermas, Rorty and Kolakowski*, Westport, Connecticut: Praeger.
- Popper, K. (1973) *Conhecimento Objetivo*, São Paulo: Itatiaia (1975)
- Pucci, B. (Org.) (1995) *Teoria Critica e Educação: a Questão de Formação Cultural na Escola de Frankfurt*, Petropolis: Vozes.
- Roemer, J. (Ed.) (1986) *Analytical Marxism*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Rorty, R. (1980) *Philosophy and the Mirror of Nature*, Oxford: Blackwell.
- Schwab, J.J. (1969) "The Practical: a Language for Curriculum", in *School Review*, vol. 78:1-24.
- Vattimo, G. (1992) "A Educação Contemporânea Entre a Epistemologia e a Hermenêutica", in *Tempo Brasileiro*, 108.
- Young, R. (1990) *A Critical Theory of Education: Habermas and Our Children's Future*, New York: Teacher's College Press.