

# Considerações sobre a relação entre filosofia e educação<sup>1</sup>

Considerations on the relationship between philosophy and education

Claudio Almir Dalbosco\*

## Resumo

O artigo procura tratar sobre problemas de fronteiras entre filosofia e pedagogia, tomando como referência o conceito de ação humana. Após de um breve esclarecimento sobre os conceitos de educação, pedagogia e filosofia, é investigado o significado do conceito de ação humana enquanto práxis em Aristóteles e enquanto ação comunicativa em Habermas.

*Palavras-chave:* filosofia, pedagogia, educação, ação humana, práxis, ação comunicativa.

## Introdução

O tema a ser tratado está diretamente relacionado com problemas de fronteira entre filosofia e pedagogia. A possibilidade de um diálogo produtivo entre duas áreas do conhecimento humano passa pela tentativa de esclarecer o significado do conceito tanto de filosofia como o de pedagogia e, uma vez formulada a hipótese de que há um ponto de cruzamento entre ambas, pelo esforço em justificar tal ponto de cruzamento. Na primeira parte do trabalho, assumo a tarefa de esboçar, em linhas gerais, algumas indicações sobre os conceitos de filosofia e pedagogia que possam ser-

\* Doutor em Filosofia pela Universidade de Kassel (Alemanha). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo e pesquisador do Núcleo de Pesquisa em Filosofia e Educação (Nupefe) da referida Universidade. E-mail: vcdalbosco@hotmail.com

vir de referência para uma ulterior e sistemática exposição dos mesmos. Nesta parte, vou defender a hipótese de que a filosofia não pode abrir mão de sua função clássica, a saber, de ser a “guardiã da racionalidade”; no entanto, para poder dialogar produtivamente com a pedagogia e com outras ciências, não pode mais assumir um conceito “forte”, mas que significa, ao mesmo tempo, um conceito “estreito” de razão (I).

Na segunda parte, apresento a hipótese de que o conceito de ação humana é um ponto de cruzamento produtivo para se pensar um aspecto nuclear e característico da pedagogia, a saber, o conceito de ação pedagógica. Aqui exponho, resumidamente, o conceito de ação humana em Aristóteles e Habermas, buscando evidenciar, ainda que de modo rudimentar, seu significado para o conceito de ação pedagógica (II).

## Relação entre filosofia e pedagogia

Começo expondo os conceitos de filosofia e pedagogia para, em seguida, extrair, a partir de dois conceitos de filosofia, dois modos diferentes de se pensar sua relação com a pedagogia.

### Conceito de educação e de pedagogia

Qualquer tentativa de conceitualização da pedagogia não pode ignorar o próprio conceito de educação, derivando daí a questão de saber com base em que ar-

gumentos é possível estabelecer uma diferença entre ambas. Começo por conceitualizar a educação como um processo recíproco, espontâneo e assistemático de ensino-aprendizagem entre duas ou mais pessoas. O característico da educação é o fato de ela dizer respeito à interação entre pessoas e de não se limitar ao processo formal de ensino-aprendizagem que ocorre no universo escolar ou universitário. Assim, é um processo interativo amplo, que ocorre, por exemplo, na relação entre pais e filhos, entre grupos de convivência, de trabalho, etc.

Quando começamos a pensar sobre essa ação espontânea, passamos do campo da educação, como fenômeno cultural amplo, para o campo da pedagogia, como fenômeno mais restrito, de reflexão sistemática. A pedagogia caracteriza-se, pois, pelo esforço teórico e sistematizado de pensar a ação educativa, em sentido mais amplo, e de pensar, num sentido mais restrito, os problemas que surgem da relação entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem e da própria relação pedagógica. Assim, a mesma diferença que há entre educação e pedagogia persiste na relação entre ação educativa e ação pedagógica: a primeira diz respeito a uma interação espontânea, não metódica e assistemática entre duas e mais pessoas; já a ação pedagógica procura tratar essa interação que ocorre entre duas ou mais pessoas conforme uma perspectiva reflexiva, metódica e sistemática.



Isso marca a diferença entre esses dois tipos de ação. No entanto, trata-se de uma diferença que não deve encobrir o ponto comum que há entre ambos: tanto ação educativa como ação pedagógica dizem respeito a um processo interativo, e o problema consiste em saber o que é e como se constitui essa interação. Esse é um problema crucial de cujo esclarecimento depende uma justificativa satisfatória para o próprio conceito de pedagogia. Portanto, a questão que se coloca à pedagogia diz respeito às condições que ela deve alcançar para poder se mostrar como saber sistematizado. Contudo, ela só consegue alcançar isso na medida em que possa definir o seu âmbito objetual e esclarecer as questões de natureza teórico-metodológica que o envolvem.

Ao assumir esse nível de exigência, a pedagogia vê-se confrontada com questões tanto científicas como filosóficas, localizando seu conhecimento, desse modo, na difícil fronteira entre ciência e filosofia, isto é, a pedagogia é exigida a estabelecer um diálogo permanente com as demais ciências e com a filosofia, o que a torna, portanto, um saber de fronteira. Por ser um saber dessa natureza, está envolvida, de um modo ou outro, com toda a problemática surgida da relação entre filosofia e ciência, e grande parte do debate sobre essa relação se concentra em diferenciar e em justificar critérios de demarcação entre diferentes tipos de racionalidade.

Esse debate pode ser esboçado no interior da pedagogia, brevemente, da se-

guinte forma: alguns pedagogos tendem a conceber sua ciência como um saber empírico, enfatizando, com isso, mais a dimensão da prática pedagógica do que a reflexão sobre a mesma. Aqui, tanto a investigação sobre a prática pedagógica como a discussão sobre os problemas relacionados ao processo ensino-aprendizagem desenvolvem-se no âmbito de um conceito forte, mas reduzido de experiência e, ao mesmo tempo, de um conceito fraco de teoria. Nesses termos, a pedagogia é localizada no interior das ciências, passando a ser considerada, basicamente, como uma ciência empírica, tendendo a orientar-se por métodos experimentais.

Com isso, pode terminar por ser uma ciência empírica mesmo para aqueles autores que atribuem um peso importante para a teoria (reflexão), mas que, ao começarem pela prática e pela experiência pedagógicas, acabam não mais saindo dela. Uma crítica a esse conceito de pedagogia aproxima-a de um conceito de filosofia entendida como reflexão racional construída por conceitos. Aqui se localiza a tentativa dos pedagogos que buscam enfatizar o caráter reflexivo do saber pedagógico, submetendo a ação e a relação pedagógicas à crítica conceitual.

A pedagogia, portanto, embora possa ter por finalidade constituir e fundamentar o seu conhecimento por si mesma, não deixa de ser um saber de fronteira, que, enquanto tal, não escapa de buscar referências tanto nas demais



ciências como na própria filosofia. Porém, é no fato de ser um saber de fronteira que reside tanto sua problematidade como seu alcance: alcance, porque é levada, constantemente, a dialogar com outras áreas, e problematidade, porque precisa se auto-afirmar como saber próprio.

Mas o que é exigido da pedagogia nesse seu diálogo com as ciências e com a filosofia? Formulo, agora, somente uma hipótese, que pode servir, no entanto, como fio condutor da elaboração de uma resposta a essa pergunta: por meio do diálogo com as ciências, a pedagogia é exigida a delimitar a sua base empírica e o seu âmbito objetual e, com isso, precisa se envolver com questões de natureza metodológica. De sua relação com a filosofia é levada a produzir um nível de reflexão conceitual que lhe possibilite tratar, de modo sistemático, problemas imbricados com a ação pedagógica.

Quando tratamos da relação entre saberes diferentes, no caso entre filosofia e ciências, não podemos perder de vista o fato de que se trata, na verdade, de tipos de racionalidade diferentes, que também se constroem, ou, pelo menos, devem se construir, a partir do embate e da busca constante pela legitimidade de seu próprio saber. Por “tipos de racionalidade” entendo aqui modos diferenciados de delimitar e justificar objetos, problemas e conceitos que compõem os saberes em disputa. Enquanto a ciência pode ser caracterizada, de

modo geral, como uma racionalidade de tipo procedimental, a filosofia, por sua vez, caracteriza-se por um tipo de racionalidade reflexivo-processual.

Essa diferença estabelecida de modo didático não deve encobrir, no entanto, as enormes dificuldades que estão envolvidas na problemática dos tipos de racionalidade. Aí deveríamos começar pela primeira dificuldade que surge imediatamente quando abandonamos o campo da exposição didática sobre o tema, a saber, sobre a possibilidade de se falar de um único tipo de racionalidade no interior das ciências e da filosofia, ou se não seria mais apropriado falarmos, com Apel, “numa só razão com diferentes racionalidades”, ou, com Habermas, “na unidade da razão na multiplicidade de suas vozes”. Passo agora para a exposição do conceito de filosofia.

### Conceito de filosofia

Se percorrermos a história da filosofia, poderemos encontrar tantos conceitos de filosofia quanto são, propriamente, o número de filósofos ou de sistemas filosóficos. Com isso quero dizer que não há uma univocidade em torno de seu conceito, cuja diferença reside na escolha dos problemas e do aparato conceitual (rede categorial) para justificá-los. Esboço, em largos traços e em conexão com nosso tema, dois conceitos de filosofia: a um dos graus chamarei de



“metafísico” e, ao outro, de “não metafísico”, para mostrar, em seguida, dois modos diferentes de se justificar a relação entre filosofia e educação.

Aqui, novamente, o didatismo da exposição não deve encobrir as dificuldades. O estabelecer de forma clara e convincente a diferença entre filosofia metafísica e não metafísica tem se tornado um dos maiores problemas dos últimos séculos, visto que a dificuldade e a polêmica começam já em torno do significado da expressão “metafísica”. Começo esboçando alguns traços gerais daquilo que entendo ser uma filosofia de tipo metafísico.

### *Conceito metafísico de filosofia*

Aquilo que denominamos de “filosofia metafísica” tem sua origem na filosofia grega e se estende mais ou menos até Hegel (1831), que talvez tenha sido o último grande pensador metafísico. Esse conceito de filosofia apresenta, em largos traços, quatro características principais: um pensamento em forma de sistema, com pretensões universalistas, com base numa fundamentação última e que se auto-intitula ser a primeira ciência, que ocuparia uma posição de destaque em relação às outras formas de conhecimento. Na sequência comentarei, brevemente, cada uma dessas características.

Primeiro, sobre a característica de um pensamento construído em forma de *sistema*. A trajetória dos pensadores

gregos até Hegel caracteriza-se por um pensamento que procura tratar de problemas como a origem e organização do cosmos, da sociedade e do homem. Tais filósofos dividem o saber filosófico em três grandes áreas – ética, lógica e ontologia –, cada uma delas dando conta, especificamente, de determinado âmbito temático. Os dois exemplos clássicos são Aristóteles e Kant. O primeiro divide os saberes em *episteme*, *práxis* e *poiésis*,<sup>2</sup> considerando a lógica como *organon*, isto é, como ciência preparatória para os estudos dos demais conhecimentos. Kant, seguindo Aristóteles, divide a filosofia em dois grandes núcleos, a filosofia teórica e a filosofia prática, e também atribui à lógica um papel preparatório, chamando-a de “vestíbulo das ciências”.<sup>3</sup>

A segunda característica, que está em estreita vinculação com a idéia de sistema, diz respeito à pretensão de universalidade. Trata-se de uma razão fundadora que não se atém ao particular, ao contingente e ao individual. Para a razão filosófica de tipo metafísico, interessa menos o homem individual e empírico do que a idéia de humanidade ou de espécie humana. A metafísica aristotélica é o exemplo clássico dessa busca pela universalidade da razão, quando Aristóteles diz, por exemplo, no livro VI da *Metafísica*, que não pode existir ciência do acidente. Kant também pode ser tomado como exemplo quando formula o conceito de filosofia transcendental, que já não é mais a filosofia metafísica no sentido aristotélico, mas diz respeito a

uma investigação das condições de possibilidade do conhecimento *a priori* de objetos (filosofia teórica) ou da ação moral (filosofia prática). Com isso, ele deixa claro, por exemplo, que a filosofia teórica não trata do que são os objetos, pois essa tarefa descritiva deve ser reservada às ciências empíricas, mas, sim, do modo como são constituídos os objetos. Ora, as condições de universalidade da razão no domínio teórico são, como ele procura mostrar na primeira parte da *Crítica da razão pura* (*Kritik der reinen Vernunft*), o espaço e tempo (do lado da sensibilidade) e as categorias (do lado do entendimento).

A terceira característica é, como afirmei, a idéia de *fundamentação última*. Alguns filósofos gregos constituem um exemplo claro disso na medida em que procuram explicar o mundo com base num princípio racional: os pré-socráticos buscam tal princípio no conceito de natureza (*physis*), ao passo que Platão o concebe como idéia (*eidōs*). Mas é o próprio Aristóteles quem define a filosofia como ciência dos primeiros princípios e do fundamento último daquilo que existe. A convicção de fundo comum a esses filósofos é a idéia de que o mundo e a sociedade são constituídos por estruturas racionais que podem ser expostas por meio do recurso justificado a um princípio último. Princípio de fundamentação última refere-se, portanto, àquelas condições legitimadoras do discurso filosófico sem as quais tal discurso não fica legitimado e para além das quais não se pode ir.

Por fim, essas três primeiras características fundamentam uma concepção de filosofia como *primeira ciência*. Aqui, a filosofia seria considerada um tipo de conhecimento superior em relação aos demais conhecimentos, sendo o filósofo aquele que possui, de certa forma, um acesso privilegiado à verdade. Ao representarmos a organização dos conhecimentos em forma piramidal, teríamos de colocar a filosofia, com base nessa concepção, no topo da pirâmide. Ocupando esse posto, poderia julgar os outros conhecimentos, assumindo o papel de uma juíza suprema. A filosofia, enquanto metafísica, seria, então, o tribunal da cultura como um todo. Se esse conceito de filosofia também está presente entre os gregos, será, contudo, na tradição do idealismo alemão que ele ganhará contornos bem definidos: através do conceito de subjetividade, tal tradição renova as características da filosofia metafísica, modificando-as em aspectos centrais. Subjetividade significa, então, autoconsciência, a qual, “ou é conduzida, como fonte espontânea de realizações transcendentais, a uma posição fundamental, ou, como espírito, é elevada à categoria de absoluto” (HABERMAS, 1997, p. 39).

### *Conceito não metafísico de filosofia*

Dissemos antes que a filosofia, como conhecimento metafísico, estende-se até Hegel; com sua morte, inicia-se um movimento constante de crítica e de

tentativa de superação daquele saber que tem seu olhar dirigido para o todo. Tal movimento começa já com o grupo denominado de “jovens hegelianos”, passando por Marx, Nietzsche e outros autores, até culminar, no século XX, com a tentativa desconstrucionista da metafísica ocidental, levada a cabo por Heidegger, ou com o esforço de dissolução dos problemas metafísicos em problemas de linguagem, levada adiante por Wittgenstein.

Não podemos, entretanto, esquecer que, ao lado desse movimento interno de crítica à filosofia metafísica, há um outro fator que exerce um poder decisivo e que impulsiona, direta ou indiretamente, a própria crítica interna à filosofia. Refiro-me ao surgimento das ciências modernas. Muito embora tenha nascido sob a égide do modelo físico-matemático, sendo os seus problemas de natureza teórico-metodológicos discutidos a partir desse modelo, isso não impediu que os filósofos modernos vissem na ciência uma fonte fecunda de inspiração. O avanço na estruturação do método permitiu à ciência uma manipulação e um domínio cada vez mais minucioso da natureza, acumulando cada vez mais experimentos, inventos e descobertas científicas, e isso não poderia deixar de seduzir os próprios filósofos. Ora, será uma racionalidade procedimental, com uma forte base experimental e apresentando um número cada vez maior de resultados incontestáveis, que, progressivamente, vai encurralando o saber

metafísico, ou que, no mínimo, exigirá dos filósofos uma autocrítica de seu próprio saber.

Kant constitui um exemplo claro dessa autocrítica. O “Prefácio” à segunda edição de sua *Crítica da razão pura* (*Kritik der reinen Vernunft*) pode ser lido como um depoimento de um autor do século XVIII que se vê no dever de repensar a metafísica diante dos questionamentos que lhe são postos pelo avanço das outras ciências. Independentemente de estarmos ou não de acordo com a intenção kantiana de conduzir a metafísica à condição de uma ciência, ou seja, de procurar encontrar-lhe um caminho seguro, o fato é que Kant abre o saber filosófico para novos horizontes de questionamentos. No “Prefácio” sugerido, registra magistralmente a situação de desconforto em que a metafísica se encontra, quando confrontada com o avanço de outros saberes. A lógica, a matemática e as ciências naturais progredem em passos largos, encontrando o caminho seguro de uma ciência, ao passo que a metafísica, assim Kant cresceve seu diagnóstico, não passa de um mero tatear e, o que é pior, um tatear entre meros conceitos.

Também é com base nesse diagnóstico desfavorável em relação à metafísica de sua época que Kant anuncia a famosa revolução copernicana no domínio da filosofia, a qual consiste em pôr a subjetividade como centro e referência da possibilidade de se encontrar um caminho seguro para a metafísica. O con-



teúdo de tal revolução consiste, em analogia com a revolução de Copérnico, na inversão metodológica da relação entre razão e objetos, fazendo com que os últimos passem a ser determinados pela razão e não mais o inverso. Não me alongo mais neste ponto, nem discuto a validade ou não desta empreitada kantiana, o que me levaria a refletir sobre a questão de a subjetividade, como novo centro e referência, permitir a metafísica alcançar o caminho seguro de uma ciência, bem como sobre a questão que gira em torno das aporias que surgem de um pensamento centrado na auto-referencialidade do sujeito que se pensa a si mesmo.

Quero voltar-me, agora, para um autor que tem contribuído decisivamente para discutir um conceito não-metafísico de filosofia. Refiro-me ao filósofo alemão Jürgen Habermas, o qual, ao assumir a “guinada lingüística”, volta-se, criticamente, contra o que ele denomina de “paradigma da filosofia da consciência” e de sua correspondente “metafísica do sujeito”, ambos considerados por ele como formas próprias de pensamento do idealismo alemão.<sup>4</sup> Embora seja difícil determinar precisamente todas as influências teóricas que levaram Habermas a procurar distanciar-se da filosofia metafísica moderna, uma vez que seu pensamento é uma confluência de várias tradições, não se pode deixar de fazer menção a duas delas. A primeira é a filosofia analítica da linguagem, com a qual ele passou a se

ocupar intensamente a partir da década de 70 do século passado. Desse diálogo resulta o projeto de uma pragmática transcendental, a qual estará na base de sua teoria da ação comunicativa. Central aqui é a tese de que razão é linguagem, ou seja, de que a racionalidade é constituída lingüisticamente através de atos de fala, os quais, por sua vez, se expressam por meio de pretensões de validade.

A segunda influência é o do racionalismo crítico popperiano, que encontra em Hans Albert, na Alemanha, o seu principal representante. Mesmo que Habermas tenha se colocado ao lado da primeira geração da teoria crítica (principalmente ao lado de Adorno) na famosa disputa sobre o positivismo na sociologia alemã,<sup>5</sup> põemizando com Popper e Hans Albert, ele não deixa de assumir uma tese central do racionalismo crítico, a saber, a da falibilidade do conhecimento humano. Com essa tese, o racionalismo crítico pretende pôr em questão, por um lado, a convicção num conceito metafísico de verdade e, por outro, a idéia de fundamentação última.

Dessa dupla influência, aliada aos estudos anteriormente realizados sobre evolucionismo genético, Habermas chega ao conceito pragmático-lingüístico, de caráter processual e falível, de razão. Razão comunicativa implica, desde o princípio, a pressuposição de que a “razão metafísica moderna” diz respeito a um tipo de racionalidade que se fundamenta numa estrutura auto-reflexiva de um sujeito pensante solitário que se



debruça sobre si mesmo, pensando o mundo e a si mesmo a partir de uma atitude objetivante baseada na relação sujeito-objeto.

São essas convicções filosóficas que estão na base de sua conferência proferida em junho de 1981 na cidade de Stuttgart, com o título “A filosofia como guardador de lugar e como intérprete mediadora” (*Die Philosophie als Platzhalter und Interpret*, Habermas, 1999). Nela Habermas apresenta Kant como exemplo clássico de um filósofo que atribui à filosofia o papel de “juíza suprema” e de “indicadora de lugar” em relação aos outros saberes. Ao voltar-se contra Kant, ele pensa não ser apropriado manter para a filosofia, nos dias de hoje, um *status* de primeira ciência. A filosofia deve se colocar, ao invés disso, numa posição mais humilde diante dos outros saberes, dialogando com esses: ao invés de ser indicadora, deve ser guardadora de lugar e, ao invés de ser juíza suprema, pode assumir o papel de intérprete mediadora, clarificando os problemas e as tensões que surgem do seu confronto com os outros saberes.<sup>6</sup> Mas, para fazer isso, a filosofia deve abdicar de suas pretensões metafísicas, isto é, deve renunciar a sua pretensão de oferecer um fundamento último para o conhecimento e para a ação humana, deixando de querer ser a primeira ciência.

## **Conclusões provisórias sobre a relação entre filosofia e pedagogia**

Os dois conceitos de filosofia expostos possibilitam pensar a relação entre filosofia e pedagogia de duas maneiras diferentes. Primeiro, eu quero esboçar essa relação com base no conceito metafísico de filosofia, tomando Kant como referência. Se a avaliação habermasiana da filosofia kantiana procede, então encontraríamos no pensamento de Kant uma defesa clássica da filosofia como primeira ciência. Nessa perspectiva, a filosofia sempre deveria oferecer os fundamentos racionais para a pedagogia, derivando daí uma relação entre fundamentador (filosofia) e fundamentado (pedagogia). Vamos nos manter, primeiro, no terreno hipotético e admitir, com Habermas, que Kant teria assumido a concepção de filosofia como “indicadora de lugar”.

A partir disso, ela deveria oferecer os fundamentos, ou seja, as condições de possibilidade para uma concepção de conhecimento, de método, de ação humana ética e justa, que operacionalizada pela ação pedagógica, deveria estar na base dos projetos político-pedagógicos a serem desenvolvidos, por exemplo, nas escolas. A pedagogia, portanto, uma vez vista como campo de estudo sobre as teorias educativas e a prática pedagógica, ou seja, sobre os problemas de ensino-aprendizagem e sobre a relação entre teoria e prática no contexto educativo, assumiria a condição de um saber

fundamentado pela própria filosofia. Disso resultaria, então, uma relação assimétrica e vertical entre ambas, uma vez que a filosofia, assumindo a posição de *prima ciência*, ofereceria a base conceitual e os fundamentos para as teorias educativas, refletindo sobre a racionalidade dos seus procedimentos.

A partir de Habermas, a relação entre filosofia e pedagogia seria esboçada de outra maneira: tratar-se-ia não mais de uma relação vertical e assimétrica entre fundamentador e fundamentado, mas, sim, de uma relação horizontal, que assumiria o modelo de uma relação fundamentador-fundamentado. Nessa perspectiva, não haveria mais um tipo de racionalidade hegemônica, que manteria ao seu redor outros tipos de racionalidade periféricos. O que resulta disso, como exigência para a pedagogia, é que ela teria de se constituir como um campo de conhecimento capaz de justificar a sua própria racionalidade, dialogando em posição de igualdade com as demais formas de conhecimento.

Com isso esboçamos duas perspectivas de se pensar a relação entre filosofia e pedagogia, mas esse esboço tosco e genérico enreda-se em dificuldades. Uma delas diz respeito a saber, primeiro, se o conceito de filosofia atribuído por Habermas a Kant corresponde realmente à filosofia kantiana e, segundo, se as convicções pedagógicas de Kant comportam uma relação de assimetria e subordinação entre filosofia e pedagogia. Sobre isso, um breve comentário. Kant,

assim como Habermas, não foi um pedagogo, e o que ele escreveu sobre pedagogia deveu-se a razões de exigências acadêmicas, uma vez que o sistema universitário alemão da época exigia de parte de alguns de seus professores que, mesmo não sendo pedagogos, oferecessem, esporadicamente, cursos sobre pedagogia. Os escritos *Über Pädagogik (Sobre a pedagogia)* de Kant são resultado dessas exigências, mas isso não o impediu de tratar a pedagogia no contexto de sua filosofia sistemática, inserindo-a, claramente, no interior de sua filosofia prática.

A pedagogia assume, nesse sentido, papel importante em relação a sua filosofia moral, sendo considerada por Kant como um dos modos de concretização da mesma, na medida em que é através de uma das formas de ação pedagógica, que ele denomina de “disciplina”, que a pedagogia deve assumir a função de preparar o educando, por meio da obediência a regras e normas menores, a estar apto no futuro, enquanto jovem e adulto, a respeitar racionalmente uma lei maior e universal, à qual ele denomina de “lei moral”. Isto é, o fim último da ação pedagógica é a educação moral, a qual deve ser perseguida por etapas, respeitando a idade e as condições do educando, a começar pela etapa da disciplina, onde a criança constrói, progressivamente, sua integração social. O importante nesta etapa é que a criança aprenda noções de limites: deve-se deixar claro a ela que deve querer (am-



bicionar) e poder (desenvolver suas potencialidades para alcançar o seu querer), mas que não pode alcançar tudo o que quer, isto é, que há limites entre ela e o mundo.

Tudo isso quer dizer que um exame cuidadoso da pedagogia kantiana torna difícil aceitar uma relação entre filosofia e pedagogia como no esquema apresentado entre fundamentador e fundamentado, porque a pedagogia, como parte da filosofia prática e como uma das formas de sua realização,<sup>7</sup> deve buscar e oferecer, também em si mesma, os seus próprios fundamentos, isto é, para Kant, vale a idéia de que a pedagogia deva estar apta a justificar seus próprios conhecimentos.

### Ação humana e ação pedagógica

Na segunda parte de minha exposição, gostaria de aproximar alguns resultados extraídos anteriormente com uma das tarefas que a pedagogia deve assumir, tarefa essa que diz respeito ao esclarecimento do próprio conceito de ação pedagógica, caso ela queira ser um conhecimento que se fundamenta a partir de si mesma, isto é, um conhecimento que autojustifique sua racionalidade e ação por meio do diálogo com as outras formas de conhecimento. Aqui pretendo retomar, portanto, a pergunta pelo significado da ação pedagógica e discuti-la orientando-me por uma concepção que implica pensar tal conceito com base num nexos estreito entre filosofia e pedagogia.

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

Vou retomar o conceito de interação, empregado logo no início de minha exposição, onde o considerei como um dos pontos de unidade entre educação e pedagogia ou entre ação educativa e ação pedagógica, concebendo-o agora tam-



bém como ponto de cruzamento entre filosofia e pedagogia, ou seja, entre filósofos e pedagogos. Minha hipótese é a seguinte: o conceito de ação humana constitui um ponto de partida promissor tanto para se tratar da relação entre pedagogia e filosofia como para se esclarecer o próprio conceito de interação. O problema que surge aqui é, no entanto, o de saber em que consiste a ação humana, e esta é, sem dúvida, uma das grandes perguntas filosóficas que preocuparam boa parte dos filósofos, desde os gregos até os nossos dias.

Ao tratar da ação humana, Aristóteles teve o mérito de justificar uma distinção entre dois tipos de racionalidade, a da *práxis* e a da *poiésis*, que, segundo penso, se demonstram extremamente válidas ainda hoje para se pensar problemas filosóficos e pedagógicos. Da *poiésis* deriva um tipo de ação que ele denomina de “fazer” ou “produzir”; da *práxis*, por sua vez, uma ação denominada de “agir”. Embora ambos os tipos de ação sejam orientados teleologicamente, ou seja, são ações que se deixam orientar pela relação meio-fim, Aristóteles deixa claro que produzir e agir não são a mesma coisa: “Por isso, a disposição, acompanhada de razão, que se dirige a ação, é distinta da disposição, igualmente acompanhada de razão, que se dirige até a produção” (ARISTÓTELES, 1991, 1139b, p. 405).

O fazer (produzir) rege-se por uma finalidade que não reside na ação do fazer mesmo, o que significa dizer, com

Aristóteles, que o “produzir tem uma finalidade diferente do próprio ato de produzir” (1140 a, p. 405). Por isso, a atividade produzida não é um fim em si mesma, senão um meio para outro fim. O Estagirita esclarece isso através da atividade artística (arquitetura), a qual concebe como exemplo típico da racionalidade *poiética*: a construção não deve ser construída simplesmente por causa da construção, senão que deve surgir dela uma casa, a qual, por sua vez, deve servir para ser habitada, ou seja, a idéia aqui é de que a obra deve servir para um determinado emprego da mesma. Algo diferente ocorre, no entanto, com a racionalidade da *práxis*, pois nela, afirma Aristóteles, “a finalidade na ação não pode ser senão a própria ação, pois agir é uma finalidade em si” (1140 a, p. 405). Nesse sentido, seu fim absoluto, para o qual ela deve tender, é a boa ação.

Com base nessa consideração, podemos estabelecer, pelo menos, duas diferenças básicas entre *poiésis* e *práxis*: uma que diz respeito ao domínio objetual e outra que se refere ao estatuto da finalidade da ação.<sup>8</sup> Sobre a diferença em relação ao domínio objetual: o objeto da *poiésis* é a obra, ao passo que o da *práxis* é a boa ação; a *poiésis* volta-se para a produção de uma obra que deve servir a um determinado emprego, da *práxis*, para a realização de uma boa ação. Vê-se, portanto, que, embora a *práxis* também seja uma ação dirigida à execução de um fim, difere da *poiésis* porque, enquanto esta consiste em produzir um artefato, a

*práxis* orienta-se para a realização de uma boa ação, que seja moralmente valiosa. A diferença no domínio objetual indica a segunda diferença entre *poiésis* e *práxis*, a qual diz respeito ao estatuto da finalidade que rege ambas as ações: a racionalidade *poiética* orienta-se por uma finalidade externa, ao passo que a racionalidade da *práxis* encontra em si mesma a sua finalidade, ou, como diz Aristóteles, a racionalidade da *práxis* é uma finalidade em si, isto é, seu fim só pode realizar-se através da ação e só pode existir na ação mesma.<sup>9</sup> Disso resulta que a *práxis* difere da *poiésis* precisamente porque o agir visando alcançar o bem que constitui o seu fim é inseparável da prudência em seu modo de agir mesmo.

O significado que a diferença aristotélica entre *práxis* e *poiésis* assume em relação ao conceito de ação pedagógica pode ser esboçado, ligeiramente, do seguinte modo: uma vez concebido como parte da racionalidade da *práxis*, o conceito de ação pedagógica não pode ser compreendido somente como um mero fazer que se localiza na esfera da produção, cujo aspecto de sua racionalidade é, como vimos, pautada pela relação meio-fim, onde a própria finalidade, vinculada a um determinado emprego, é externa ao fazer.<sup>10</sup> Como parte da *práxis*, a ação pedagógica deve ser compreendida como uma ação racional que não só tem o fim em si mesma como também só pode alcançá-lo pela ação mesma.

Essa referência pode se demonstrar produtiva para se pensar problemas cen-

trais pertencentes ao campo do conhecimento pedagógico, como os que surgem da relação pedagógica entre professor e aluno em sala de aula. Pensar tal relação no contexto da racionalidade da *práxis* implica, por exemplo, que tanto professor como aluno jamais possam tomar um ao outro como meio para alcançar determinados fins, isto é, a relação entre ambos não deve ser concebida nos moldes de uma relação meio-fim.

Se a racionalidade da *práxis* oferece um conceito plausível de ação humana na medida em que diferencia dois tipos de racionalidade da ação, diz pouco, no entanto, sobre o conceito de interação. Aqui, ao meu ver, Aristóteles precisa ser completado pela moderna filosofia analítica da linguagem e, de modo especial, por Habermas. Com isso, quero deixar claro que não somente uma estrutura teleológica, mas também uma estrutura comunicativa da ação é fundamental para se pensar a ação social e, em específico, a própria ação pedagógica como parte daquela.

Habermas emprega o conceito de “interação” pela primeira vez, de modo mais sistemático, em 1967, quando escreve o artigo denominado “Trabalho e interação” (*Arbeit und Interaktion*), em homenagem aos setenta anos do pensador alemão Karl Löwith. Löwith foi, como se sabe, um profundo conhecedor do idealismo alemão, o que motivou Habermas a rastrear o conceito de interação no contexto de tal tradição, passando em revista autores e conceitos-

chave, como a autoconsciência de Kant, o eu que se põe a si mesmo de Fichte e o espírito absoluto de Hegel. Não vou entrar aqui nas críticas que são dirigidas à distinção habermasiana entre trabalho e interação,<sup>11</sup> apenas me limito a resumir um aspecto dessa distinção que é importante para o meu propósito.

Habermas concebe trabalho e interação como dois tipos diferentes de racionalidade, os quais, por sua vez, dão origem a duas formas diferentes de ação: o trabalho caracteriza-se por ser uma ação de tipo instrumental, “que regula o metabolismo da espécie humana com a natureza circundante” (HABERMAS, 1978, p. 45), ao passo que a interação diz respeito a uma ação comunicativa que regula a relação entre as pessoas em processo de construção sociocultural. Neste artigo, ele formula também a tese de que da “conexão entre trabalho e interação depende essencialmente o processo de formação tanto do espírito como da espécie” (p. 47). Trabalho e interação estão, portanto, como dois tipos diferentes de racionalidade da ação humana, na base de constituição do ser humano e da vida sociocultural como um todo.

Esse esboço ainda genérico de uma teoria da ação seria criticado e ampliado pelo próprio Habermas em seus escritos posteriores, culminando, assim, em sua gigantesca obra *Teoria da ação comunicativa* (*Theorie des kommunikativen Handelns*) de 1982, na identificação de quatro tipos diferentes de ação: a teleológica, a regulada por normas, a drama-

túrgica e a ação comunicativa propriamente dita (HABERMAS, 1992, p. 142). Para fundamentar o conceito de ação comunicativa, ele esclarece, primeiro, o seu próprio conceito de ação, distinguindo-o dos movimentos corporais e daquelas operações que não chegam a adquirir autonomia. Nesse sentido, o movimento corporal pode ser entendido como elemento de uma ação, mas não como ação mesma. Por “ação” entende Habermas “somente aquelas manifestações simbólicas nas quais o autor [...] assume uma relação pelo menos com um mundo (porém sempre também com o mundo objetivo)” (p. 144). Com isso, quer estabelecer uma distinção entre o modo pelo qual o sujeito atua instrumentalmente, isto é, pelos movimentos que ele intervém no mundo, e o modo como o sujeito se expressa comunicativamente, ou seja, por meio dos movimentos com os quais ele encarna um significado.

Habermas define o conceito de ação de tal modo que já implica o de comunicação, o qual, por sua vez, é derivado da concepção pragmática de linguagem, que não significa outra coisa senão, conforme já mencionei, concebê-la como ação, isto é, a idéia aqui é a de que o emprego pragmático da linguagem pressupõe, desde sempre, a realização de uma ação. Não vou entrar aqui no complexo de conceitos e argumentos que fazem parte da tentativa habermasiana de fundamentação do conceito de ação comunicativa, o que me levaria a tratar em detalhes, entre

outros, de conceitos como atos de fala, entendimento, pretensões de validade e sua referência a três mundos diferenciados. No entanto, caracterizo, em largos traços o que significa uma ação comunicativa orientada para o entendimento, para poder conectá-la, depois, com a ação pedagógica.

A interação é concebida por Habermas como a ação comunicativa que se estabelece entre duas ou mais pessoas, que, ao conversarem entre si sobre algo no mundo, levantam, com seus atos de fala, pretensões de validade. Essas nada mais são do que as condições próprias de validação das manifestações lingüísticas proferidas ao longo da fala. A estrutura da comunicação lingüística é designada, portanto, como um processo de reconhecimento recíproco de pretensões de validade. Nesse sentido, o entendimento (*Verständigung*) é concebido por Habermas como um telos imanente à linguagem humana e, como resultado de uma posição motivada racionalmente, é um mecanismo real de coordenação da ação humana. O que caracteriza o entendimento é fato de que os envolvidos na fala podem, racionalmente, aceitar ou não como corretas as pretensões levantadas por seus parceiros. Por isso, trata-se sempre de um acordo motivado racionalmente, uma vez que todos os participantes da fala devem possuir, desde o princípio, o direito de pode dizer sim ou não, e sua tomada de posição diante da situação de fala deve ser fundamentada com base em razões.

Até aqui nos movemos ainda, de modo geral, no terreno da ação comunicativa. Dela é distinguido um outro nível que Habermas denomina de “discurso”. As pessoas entram no nível do discurso quando põem em questão as pretensões de validade duvidosas e, com isso, abstraem sua fala de contextos concretos de ação e procuram estabelecer entre si um consenso comunicativo. Com isso, a argumentação é vista por Habermas como uma posição tornada reflexiva da ação orientada ao entendimento (MASSCHELEIN, 1991, p. 63) e o discurso argumentativo, como uma forma de dirimir reflexivamente as pretensões de validade tornadas problemáticas no âmbito da ação comunicativa.

Essas rápidas considerações sobre alguns aspectos da teoria habermasiana da ação comunicativa devem nos permitir agora fazer uma aproximação com a ação pedagógica. Em primeiro lugar, quando pensada no contexto de uma teoria da ação comunicativa, a ação pedagógica passa a ser vista como um processo intersubjetivo entre duas ou mais pessoas. Esse resultado permite romper com toda a concepção de ação pedagógica que a compreende a partir do modelo da relação sujeito-objeto e, em última instância, como obra de um sujeito monológico.<sup>12</sup> Disso segue também a concepção da ação pedagógica como um processo comunicativo que é, antes de tudo, uma práxis social constituída intersubjetivamente numa dupla perspectiva: como ação pedagógica que é deter-



minada socialmente e, simultaneamente, como ação que tem, ela própria, sua influência social.

Em segundo lugar, a interação comunicativa entre educador e educando passa a ser o médium através do qual ocorre a própria reflexão sobre a ação pedagógica. Se entendermos a ação comunicativa como um processo simétrico entre seus interlocutores e, portanto, como um processo horizontal e não vertical, onde a tomada de posição ocorre com base em razões, a relação entre educador e educando não pode mais ser vista somente como uma relação de poder do educador sobre o educando, na qual o educador procura educá-lo a partir de fins determinados previamente.<sup>13</sup> Isso não significa ignorar a relação de desigualdade inicial que caracteriza toda a relação pedagógica mas tornar mais conseqüente o compromisso de fazer com que essa desigualdade vá desaparecendo progressivamente. Pensar um conceito de ação pedagógica fundamentado em termos comunicativos não significa desresponsabilizar, portanto, qualquer um dos integrantes da relação pedagógica.

## Referências

- ADORNO et al. *La disputa del positivismo en la sociología alemana*. Barceleo/México: Edições Grijalbo, 1973.
- ARISTÓTELES. *Tratados éticos-morales*. Madrid: Aguilar, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Die nikomachische ethik*. München: DTV, 1991.
- BERTI, E. *As razões de Aristóteles*. São Paulo: Loyola, 1998.
- BUBNER, R. *Handlung, sprache und vernunft*. Grundbegriffe praktischer philosophie. Frankfurt am Mai: Suhrkamp, 1982.
- FLICKINGER, G-H. Trabalho e emancipação/ Observação a partir da teoria marxiana. *Veritas*, Porto Alegre, v. 37, n. 148, p. 499-509, dez. 1992.
- GERHARDT, V. Zur metaphysikdebatte zwischen Jürgen Habermas und Dieter Henrich. *Zeitschrift für philosophische Forschung* 42, p. 45-70, 1988.
- GOERGEN, P. *Pós-modernidade, ética e educação*. São Paulo: Autores Associados, 2001.
- HABERMAS, J. *Technik und Wissenschaft als "Ideologie"*. Frankfurt am Mai: Suhrkamp, 1978.
- \_\_\_\_\_. *Theorie des kommunikativen Handelns, Band 1*. Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Frankfurt am Mai: Suhrkamp, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Nachmetaphysisches Denken*. Philosophische Aufsätze. Frankfurt am Mai: Suhrkamp, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln*. Frankfurt am Mai: Suhrkamp, 1999.
- HENRICH, D. Was ist Metaphysik, was Moderne? *Thesen gegen Jürgen Habermas*. Merkur 40 (1986) I: 495-508.
- HERMANN, N. *Validade em educação: intuições e problemas na recepção de Habermas*. Porto Alegre: Edipucrs, 1999.
- KANT, I. *Werkausgabe in 6 Bänden*, hrsg. v. W. Weischedel, Darmstadt 1998.
- MASSCHELEIN, J. *Kommunikatives Handeln und pädagogisches Handeln*. Die Bedeutung der Habermasschen kommunikationstheoretischen



Wende für die Pädagogik. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, Leuven University Press, 1991.

RICHTER, H. *Zwischen Sitte und Sitlichkeit. Elemente der Bildungskritik und pädagogischen Handlungstheorie in Jürgen Habermas' kommunikativer Vernunft-theorie*. Berlin: Logos Verlag, 2000.

SCHMIED-KOWARZIK, W. Filosofia prática e pedagogia. In: DALBOSCO, C. A. (Org.). *Filosofia prática e pedagogia*. Passo Fundo: Editora da UPF, 2003.

WIGGER, L. *Handlungstheorie und Pädagogik. Eine systematisch-kritische Analyse des Handlungsbegriffs als pädagogischer Grundkategorie*. Bonn: Verlag Hans Richarz, 1983.

## Abstract

The article seeks to deal with the border problems between philosophy and pedagogy, taking the concept of human action as a reference. After a brief clarification about the concepts of education, pedagogy and philosophy, the meaning of human action is investigated as praxis in Aristotle and as communicative action in Habermas.

**Key-words:** philosophy, pedagogy, education, human action, praxis, communicative action..

## Notas

- <sup>1</sup> Conferência proferida no Seminário Filosofia, Ética e Sociedade, comemorativo aos 45 anos do curso de Filosofia e da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo e como aula inaugural ao ano letivo de 2003 no Instituto Superior de Filosofia Berthier (Ifib) e na Universidade Regional Integrada (URI). Trabalho vinculado ao Núcleo de Pesquisas em Filosofia e Educação (Nupefe) da Universidade de Passo Fundo. Uma primeira versão deste texto já se encontra publicada em *Filosofazer*, ano XII, n. 22, 2003/I, p. 17-34.
- <sup>2</sup> Ver Tópicos VIII 1, 157 a 10-11 e Metafísica VI , 1025 b 25.
- <sup>3</sup> Ver o "Prefácio" da *Fundamentação da metafísica dos costumes* e o "Prefácio" da segunda edição da *Crítica da razão pura*.
- <sup>4</sup> Muitos autores têm se insurgido criticamente contra o intento habermasiano de fundamentar um pensamento filosófico pós-metafísico, opondo-lhe objeções centrais. Tal é o caso, entre outros, de Henrich (1986) e Cerhardt (1988). O último autor, por exemplo, ao reconstruir o debate entre Henrich e Habermas sobre a metafísica, procura mostrar, contrariamente ao que o próprio Habermas pensa, que a fundamentação do conceito e ação humana e de ação comunicativa não ocorre sem pressuposições metafísicas.
- <sup>5</sup> Parte deste debate se encontra documentado em /DORNO, T. W. et al. (1973).
- <sup>6</sup> A partir dessa nova concepção filosófica, os filósofos podem "trabalhar com base na consciência falibilista de que aquilo que a filosofia antes se julgara capaz de realizar sozinha, de agora em diante só pode fazê-lo a partir da coerência feliz de diferentes fragmentos teóricos" (HABERMAS, 1999, p. 23).
- <sup>7</sup> Desenvolvo algumas considerações sobre o papel da pedagogia no contexto da filosofia prática de uma perspectiva kantiana em DALBOSCO, C. A. *Liberdade transcendental e pedagogia*. In: DALBOSCO, C. A. (Org.). *Filosofia prática e pedagogia*. Passo Fundo: Editora da UPF, 2003.
- <sup>8</sup> Segundo Wigger, é o domínio objetual diferenciado que constitui o critério decisivo utilizado por Aristóteles para distinguir a práxis da poíesis. Com isso, ele quer criticar todas aquelas interpretações, como a de Bubner, que interpretam tal diferença com base no critério externalidade-imanência. Diz ele: "Agir e produzir diferenciavam-se em razão de seu objeto diferenciado e não através da externalidade ou imanência de atividade e fim" (WIGGER, 1983, p. 25). Além de voltar-se contra o próprio texto de Aristóteles, Wigger não apresenta razões convincentes para adotar somente o primeiro critério e excluir o segundo.
- <sup>9</sup> "A distinção entre 'ação' (práxis) e 'produção' (poíesis) é dada por Aristóteles quase sempre por evidente, e consiste no fato de que a ação não produz nenhum objeto diferente dela mesma, isto é, termina em si, enquanto a produção dá lugar a um objeto diferente de si, que é o produto" (BERTI, 1998, p. 157).

<sup>10</sup> Com essa interpretação não assumo, contudo, aquela identificação entre a poíesis aristotélica e a técnica moderna, levada a cabo por alguns autores. É bem verdade que Aristóteles emprega a expressão *techné* para discutir a arte, mas isso não deve avalizar tal interpretação, uma vez que a arte tem a função, segundo Aristóteles, de imitar a natureza, sendo ela intérprete fiel da natureza e de seus fins, ao passo que a técnica moderna caracteriza-se mais pelo conhecimento científico aplicado à produção e, portanto, por uma relação instrumental com a natureza. Sobre isso, ver também BERTI, op. cit., p. 163.

<sup>11</sup> Uma dessas críticas se encontra em FLICKINGER, 1992.

<sup>12</sup> O pano de fundo dessa argumentação depende do fato de que Habermas tenha justificado de modo aceitável a mudança no modo de fundamentação centrada no sujeito para o centrado na comunicação. Mesmo que se aceitem as suas razões, permanecem ainda algumas questões: a) como a mudança de paradigma pode introduzir o conceito de sujeito e de subjetividade, que são centrais para a pedagogia moderna, no modelo das estruturas comunicativas do mundo da vida, sem colocar em risco as conquistas da moralidade subjetiva que é decisivo para o conceito de autonomia?; b) em que sen-

tido sua tese da passagem da subjetividade para a intersubjetividade não é uma redução empirista? (RICHTER, 2000, p. 14).

<sup>13</sup> Hermann, comentando a interpretação que Masschelein faz de Habermas, afirma: "A intersubjetividade não é considerada como um meio, e a liberdade, de modo algum é a liberdade de um sujeito soberano. Essa interpretação reconhece fecundidade, na obra de Habermas, para interpretar a ação pedagógica como interação, dissolvendo as dualidades da relação superioridade-inferioridade, menoridade-maioridade, sujeito-objeto, na medida em que liberta a ação pedagógica da ação intencional, que empurra a teoria para relações hierárquicas e de poder" (HERMANN, 1999, p. 118). A questão que surge aqui, com a qual Hermann não se ocupa, é a de saber se e em que medida a ação pedagógica concebida como interação dissolve realmente aquelas dualidades: seria possível dissolver, por exemplo, a desigualdade inicial, no que diz respeito ao saber, que se estabelece na relação pedagógica entre professor-aluno? O dilema aqui consiste em se poder oferecer um tratamento satisfatório para este problema evitando, por um lado, o autoritarismo e, por outro, o espontaneísmo pedagógico.