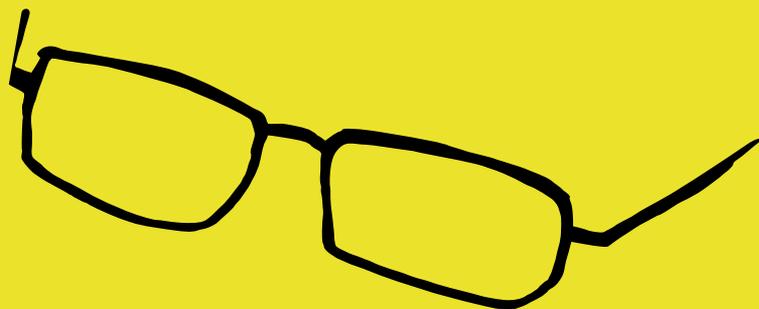


emancipação pela educação

**encontros entre
Piaget e Habermas**

Vinícius Bozzano Nunes



Ainda é possível sonhar com a emancipação humana? E se for, a educação pode contribuir com a realização desse sonho? O que é preciso saber para tornar o modelo atual de educação capaz dessa tarefa? Este livro busca responder a essas perguntas promovendo o encontro entre dois grandes pensadores, Jürgen Habermas e Jean Piaget. Habermas mostra que a instrumentalidade da razão contribuiu para a crise que vivemos hoje. Superá-la é resgatar o potencial presente na racionalidade comunicativa. Piaget explica como a inteligência das ações é gradativamente superada pela inteligência conceitual. Ler esse importante epistemólogo suíço, considerando seu interesse nas questões sociológicas, oferece pistas sobre como atingir o paradigma da razão comunicativa. A aproximação entre eles, proposta nesta obra, pretende revigorar as esperanças na educação e na humanidade.



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora



EMANCIPAÇÃO PELA EDUCAÇÃO
ENCONTROS ENTRE PIAGET E HABERMAS

Vinícius Bozzano Nunes

EMANCIPAÇÃO PELA EDUCAÇÃO

ENCONTROS ENTRE PIAGET E HABERMAS

Vinícius Bozzano Nunes

Marília/Oficina Universitária
São Paulo/Cultura Acadêmica
2020



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS – FFC
UNESP - campus de Marília

Diretor

Prof. Dr. Marcelo Tavella Navega

Vice-Diretor

Dr. Pedro Geraldo Aparecido Novelli

Conselho Editorial

Mariângela Spotti Lopes Fujita (Presidente)

Adrián Oscar Dongo Montoya

Célia Maria Giacheti

Cláudia Regina Mosca Giroto

Marcelo Fernandes de Oliveira

Marcos Antonio Alves

Neusa Maria Dal Ri

Renato Geraldi (Assessor Técnico)

Rosane Michelli de Castro

*Conselho do Programa de Pós-Graduação em Educação
- UNESP/Marília*

Graziela Zambão Abdian

Patrícia Unger Raphael Bataglia

Pedro Angelo Pagni

Rodrigo Pelloso Gelamo

Maria do Rosário Longo Mortatti

Jáima Pinheiro Oliveira

Eduardo José Manzini

Cláudia Regina Mosca Giroto

Arte da capa: Vinícius Bozzano Nunes

Auxílio N° 0798/2018, Processo N° 23038.000985/2018-89, Programa PROEX/CAPES

Ficha catalográfica

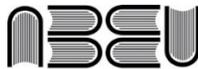
Serviço de Biblioteca e Documentação - FFC

N972c Nunes, Vinícius Bozzano.
Emancipação pela educação: encontros entre Piaget e Habermas / Vinícius Bozzano
Nunes. – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2020.
190 p. : il.
Inclui bibliografia
ISBN: 978-65-86546-82-8 (Impresso)
ISBN: 978-65-5954-010-5 (Digital)
DOI: <https://doi.org/10.36311/2020.978-65-5954-010-5>
1. Educação. 2. Construtivismo (Educação). 3. Teoria crítica. 4. Comunicação. 5. Piaget,
Jean. 6. Habermas, Jürgen. I. Título.

CDD 370.152

Copyright © 2020, Faculdade de Filosofia e Ciências

Editora afiliada:



Associação Brasileira de
Editoras Universitárias

Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora UNESP

Oficina Universitária é selo editorial da UNESP - campus de Marília

*Para meus filhos, Dante e Serena
e para minha companheira, Catarina.
Aos meus familiares.
Àqueles que, diante da escuridão,
abrem suas janelas em direção ao outro
e acendem em si a esperança por dias melhores.*

*Todas las voces, todas
Todas las manos, todas
Toda la sangre puede
Ser canción en el viento.*

*¡Canta conmigo, canta
Hermano americano
Libera tu esperanza
Con un grito en la voz!*

(Canción Con Todos
Armando Tejada Gómez e César Isella)

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Interações sujeito objeto.....	92
Figura 2 - Processo de abstração reflexionante.....	126

SUMÁRIO

Prefácio	13
Introdução	15
Habermas: da racionalidade instrumental à comunicativa	21
Possibilidades e limites da abordagem teórica habermasiana.....	22
O conceito de racionalidade de Marx a Weber.....	34
Mundo da vida e mundo sistêmico.....	43
Pressupostos da racionalidade comunicativa	47
Dinâmica do agir comunicativo.....	55
Piaget: sentido e dimensão sociológica	65
O sentido da obra de Jean Piaget.....	71
Interesse sociológico de Piaget: pontos e contrapontos.....	76
Da adaptação biológica à abstração reflexionante: a dimensão sociológica como condutor.....	83
Dimensão subjetiva do pensamento sociológico: interação e socialização	91
Dimensão coletiva do pensamento sociológico: técnica, ideologia e ciência.....	100

Habermas e Piaget: aproximações	109
Piaget na obra de Habermas	109
Operatoriedade e as condições para o agir comunicativo.....	116
Abstração reflexionante como mecanismo do desenvolvimento.....	125
Relações entre pensamento e linguagem: uma abordagem construtivista	132
Da ação ao conceito: analogias com a Teoria do Agir Comunicativo	136
Considerações Finais.....	165
Referências Bibliográficas	179

PREFÁCIO

Piaget e Habermas provocam no meio acadêmico, independentemente da concordância ou não com suas ideias, uma reação de respeito e consideração pela complexidade das teorias construídas por eles. Teorias densas em textos que não se entregam facilmente ao leitor, trazem contribuições imensas a diversas áreas de conhecimento.

Jean Piaget, biólogo de formação, se debruça sobre a construção da inteligência com o objetivo de esclarecer como é possível O Conhecimento. Como é possível o pensamento lógico? Como é possível a matemática? Desenvolve a Epistemologia Genética, tendo, entretanto, refletido e pesquisado outras dimensões da psique humana e da sociedade, produzindo textos de filosofia, sociologia, psicologia moral, dentre outros temas.

Jürgen Habermas, filósofo e sociólogo de formação, pertence ao quadro de estudiosos contemporâneos mais importantes. Seus estudos sobre o agir comunicativo têm reflexos em várias áreas do conhecimento, assim como seus escritos sobre a democracia e emancipação.

A aproximação desses teóricos foi a tarefa assumida por Vinícius Bozzano Nunes nesta obra. Com muita clareza e com muita transparência, inclusive em relação ao seu percurso como estudioso dos autores, Vinícius propõe que pensemos na homologia possível

entre a passagem da ação ao conceito teorizada por Piaget e da ação instrumental à comunicativa pensada por Habermas.

Mas, o que já seria bastante trabalho é ainda ampliado por uma reflexão final sobre a educação emancipatória. O autor fala sobre a educação com propriedade teórica e prática e abre uma estrada para pensarmos na constituição de uma educação ressignificada que vence o paradigma tradicional. A escola democrática é anunciada ao pensarmos nas ideias aqui tratadas. Uma escola que promova o desenvolvimento do indivíduo, a construção de conhecimentos, a crítica da realidade e proposição de novos caminhos.

Por fim, afirmo ter sido uma enorme honra para mim, ter acompanhado a construção do presente trabalho e apresentá-lo como uma leitura profícua que por certo contribuirá muito, particularmente com estudiosos da educação.

Patricia Unger Raphael Bataglia

INTRODUÇÃO

No momento em que este livro é publicado, o Brasil e o mundo atravessam uma fase política bastante conturbada. O acirramento desse estado de crise manifesta-se pela polarização de distintos projetos de mundo, hoje postos em disputa. Os sinais que permitem esse diagnóstico são nitidamente observáveis. A democracia, por exemplo. Se há pouco debatiam-se modelos de democracia, hoje é comum que sua validade seja radicalmente questionada. E há outros desses indícios. O capitalismo neoliberal maximiza a exploração de crises, fórmula de sua cruel continuidade. Ressurgem no contexto social manifestações de caráter assumidamente fascista, racista e intolerâncias dos mais diversos tipos. A violência dos discursos se disfarça sob a alcunha de liberdade de expressão. Revigoram-se argumentos religiosos de natureza fundamentalista. Conservadorismos se contrapõem a conquistas no campo dos Direitos Humanos. Enquanto isso, as desigualdades sociais são gradativamente mais gritantes e a fome, silencioso problema, persevera. Uma crise sanitária de escala global desnuda a fragilidade da espécie, mesmo diante de todo desenvolvimento científico e tecnológico já alcançado. O esmaecimento dos horizontes utópicos – baseados nos ideais da justiça, da liberdade e da verdade –, sugerem que a emancipação humana não é mais um projeto tão desejado.

Essa leitura da conjuntura contemporânea desenha uma paisagem civilizatória catastrófica. Ela muito se assemelha às

previsões do grupo de pensadores alemães pertencentes à Escola de Frankfurt. Esse quadro foi por eles anunciado no seio de sua Teoria Crítica, em seus estudos iniciais, já na primeira metade do século XX. Para esses teóricos, o grande problema da humanidade é que a razão está submetida a um processo histórico de crescente esvaziamento e consequente instrumentalização. Seu valor é atribuído, cada vez mais, segundo critérios de eficiência. Significa que a razão é válida tão somente enquanto útil, mesmo lhe escapando a ideia de humanidade como fim último. Isso explica a razão pela qual, mesmo diante de tantos avanços científicos e tecnológicos, fomos capazes de produzir o holocausto nazista. De modo análogo, também explica a crise emergente na atualidade.

O fatalismo desse diagnóstico, no entanto, não representa o esgotamento das possibilidades de reflexão sobre o tema. O debate hoje acessível se constitui por esse posicionamento, sim, mas também por perspectivas diversas. Boa parte delas se mostram um tanto mais otimistas com relação ao futuro da humanidade. Algumas descrevem um mundo além, anunciando alternativas para a superação dos obstáculos da contemporaneidade. Seus esforços descritivos se concentram em definir “o que” é esse lugar além do hoje, ao qual podemos almejar chegar. Outras perspectivas teóricas, por sua vez, detêm-se sobre a explicação de um ou outro aspecto dessa transição paradigmática. Destinam-se à busca de respostas para a pergunta “como?”. Este livro se situa dentro deste espectro. É com o mesmo interesse em possibilidades emancipatórias que o leitor identificará sua natureza.

Uma das alternativas aqui trazidas é a Teoria do Agir Comunicativo, elaborada por Jürgen Habermas. Ele, pensador

também integrante da escola frankfurtiana, comunga algumas das ideias desse círculo intelectual. No entanto, questiona a tese do esgotamento das possibilidades da razão. A racionalidade hegemônica, segundo ele, poderia dar origem a outra racionalidade, esta sim, imbuída de potencial emancipatório.

Além dos estudos de Habermas, o trabalho de Jean Piaget é outro pilar sobre o qual se sustentam os argumentos aqui apresentados. O epistemólogo suíço investigou, dentre outros assuntos, a formação da representação na criança, detalhando seus processos evolutivos. Por analogia, as suas explicações nos permitem enxergar melhor “como” pode ser possível a transição desde a instrumentalidade até um paradigma da racionalidade comunicativa. Esse paradigma é o “o que” descrito por Habermas.

Os estudos de um e outro autor não são novidade dentro de seus respectivos campos científicos. As reflexões sobre as prováveis aproximações entre as teorias de Habermas e Piaget também não são inéditas. Este livro distingue-se de outros trabalhos, basicamente, por duas coisas: sua abordagem e a conclusão a que se chega por meio dela. A abordagem se sustenta na releitura crítica dos reais interesses de Piaget com seu trabalho, considerando as guinadas em sua obra e a apropriação dela feita por Habermas. A intersecção entre os dois autores é conduzida a um lugar diferente do outrora tido por convencional. Desse novo ponto de vista, defende-se a existência de uma analogia funcional entre a) o movimento evolutivo desde a inteligência das ações até a inteligência conceitual, conforme explicado por Piaget; e b) a transição da racionalidade instrumental para a comunicativa, conforme Habermas. Demonstrar a analogia

entre esses dois movimentos de transição implica a admissão da existência de um caminho a ser trilhado até a emancipação.

Do modo como aqui é apresentada, a Teoria do Agir Comunicativo possui uma interface com a educação. Por essa interface, revela-se um grande potencial para que a educação se reencontre com seu sentido emancipador. O resgate desse potencial, no entanto, depende da explicação da gênese e da evolução da racionalidade. Esse debate, por sua vez, traz implicações inevitáveis ao campo das Ciências da Educação. A educação, do modo como a concebemos tradicionalmente, está estreitamente vinculada à racionalidade instrumental. Por mais que a ela sejam agregados avanços tecnológicos, docentes progressistas, métodos inovadores, não há educação emancipadora sem uma crítica do domínio da instrumentalidade. Por outra via, a dimensão comunicativa do agir oferece reais possibilidades de que o sentido da educação se converta em compromisso ético com o fim da barbárie, com a emancipação humana.

Essas ideias são desenvolvidas ao longo dos três capítulos do livro. No primeiro, há uma reflexão sobre as potências e limitações da escolha de Habermas como referência teórica e uma discussão sobre os conceitos de racionalidade em suas faces instrumental e comunicativa. A meio caminho, são definidas as ideias de mundo da vida e mundo sistêmico, assim como são apresentados a teoria dos atos de fala – locucionário, ilocucionário e perlocucionário – e os sistemas de referência de mundo – objetivo, subjetivo e social. Esses tópicos integram um panorama geral do trabalho de Habermas, necessário para que o leitor identifique seu viés interacionista, âmbito em que é possível seu encontro com a obra piagetiana.

Jean Piaget é o eixo do segundo capítulo. Nessa parte, são contadas as reais intenções do autor com sua obra e, também, os objetivos por ele perseguidos ao longo de sua carreira científica. É delimitada a origem de seu pensamento no campo da biologia, discutindo-se os reflexos dessas raízes em seu pensamento sobre epistemologia. Mais adiante, o debate focaliza a mudança de rumos que marcou definitivamente a teoria de Piaget. Esse ponto é bastante importante, pois, com base nele pode-se demonstrar que Habermas importa para sua teoria um momento do pensamento piagetiano já superado pelo próprio Piaget. A relação entre Habermas e a teoria de Piaget, é reconstituída a partir de uma nova ordenação.

Feito isso, o terceiro capítulo aborda inicialmente o processo de formação da representação segundo Piaget a partir da obra *A Formação do Símbolo na Criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação* (PIAGET, 1971a [1945]). Nesse momento, são explicados os esquemas de ação, os esquemas verbais, os pré-conceitos, primeiros raciocínios, transduções, até chegar ao pensamento conceitual.

Essa apresentação preliminar resulta em um desenho mais nítido do que se propõe aqui como aproximação entre as teorias de Piaget e Habermas. Especialmente no que diz respeito às trajetórias da inteligência da ação ao conceito e do agir instrumental ao agir comunicativo. Essa analogia permite algumas reflexões, dentre as quais, destacam-se as que miram as consequências dessa aproximação para a democracia, para as aspirações emancipatórias e para a educação, o que poderá ser lido nas considerações finais.

HABERMAS:

DA RACIONALIDADE INSTRUMENTAL À COMUNICATIVA

O que se deseja com este texto é mostrar a existência de uma analogia funcional entre os movimentos evolutivos do agir instrumental ao comunicativo e dos esquemas de ação ao conceito, descrevendo a dinâmica desse desenvolvimento. Há uma trajetória a ser percorrida para tanto. Este capítulo está especificamente reservado à apresentação da contribuição habermasiana a essa analogia. Antes de iniciar, porém, uma ressalva é importante: não é possível abordar a obra deste autor em sua totalidade, por conta de sua vasta extensão. Mesmo assim, é preciso assumir o risco da subsistência de algumas lacunas de entendimento ao longo do percurso. O leitor poderá supri-las realizando busca complementar na obra habermasiana. Contudo, os conceitos capitais, necessários para que se possa atender ao objetivo proposto serão aqui apresentados.

Inicialmente, será justificada a adoção de Habermas como base teórica. Para tanto será discutido o lugar de sua obra entre dois extremos: da obsolescência até a representação de uma filosofia para além de seu tempo. Adiante, chega-se a seu conceito de racionalidade, que funda e sustenta sua Teoria do Agir Comunicativo. São sublinhados seus contrapontos com relação à concepção de racionalidade formulada por Max Weber, seu principal interlocutor nesse assunto. Abre-se uma reflexão sobre o contexto do agir comunicativo a partir dos conceitos de mundo da

vida e sistema. Desse momento, parte-se à distinção entre racionalidade instrumental e comunicativa, delineando os aspectos mais relevantes de cada uma dessas modalidades.

Possibilidades e limites da abordagem teórica habermasiana

Ao passo que Habermas é reconhecido como um pensador enciclopédico, pela vasta gama de áreas do conhecimento, temas e referências com as quais lida no processo de confecção de seu pensamento, é também um pensador controverso. Quanto maior o alcance das áreas com as quais trava seu debate, maior também é o espectro das críticas que recebe. Elegê-lo uma das referências teóricas deste estudo implica concordar com seu programa teórico sem deixar de ter em consideração as ressalvas dirigidas à sua obra.

Dito isso, adiante serão apresentados o contexto histórico, social e político que influenciaram a formulação de suas ideias, assim como as transformações econômicas responsáveis por tornar essa reflexão mais complexa. Serão ressaltadas as principais críticas recebidas por Habermas. Desde as que têm como alvo seu racionalismo, seu humanismo, sua ideia de entendimento mútuo, passando pela crítica ao modelo deliberativo de democracia, até as que se referem às questões de gênero e movimentos sociais.

Sua vasta produtividade acadêmica teve início precoce. Há muito, dentro das Ciências Humanas e Sociais, vem se constituindo leitor de seu próprio tempo histórico. Filho da Escola de Frankfurt, ancorou seu olhar acadêmico no cenário das Guerras Mundiais e do Holocausto, na primeira metade do século passado. Dessa raiz, nasce sua crítica à racionalidade que, por sua vez, permitiu a elaboração da

Teoria do Agir Comunicativo. Resulta dessa biografia que sua Teoria esteve e permanece vinculada a uma determinada leitura da realidade.

A construção de sua crítica se apoiou em sua experiência durante o período nazista. Este, um movimento político e cultural, sim, contudo, também dotado de forte viés econômico. Isso considerado, não se pode perder de vista que a dinâmica econômica mundial já não se orienta mais pelos mesmos padrões que os da Alemanha nazista. Os fins do capitalismo contemporâneo são outros. As ferramentas e estratégias de que lança mão para sua efetivação também são distintas. E isso exige um esforço um tanto maior para compreender a proposição habermasiana.

O conjunto de diferenciações ocorridas ao longo da história do capitalismo culmina na forma hodierna do neoliberalismo. O neoliberalismo não é mera continuidade dentro de um macroprojeto de natureza capitalista. Não se trata somente de “uma ideologia, um tipo de política econômica. É um sistema normativo que estendeu sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 7). A grande esperança das esquerdas era de um colapso no capitalismo e uma conseqüente tomada de consciência global – realocando a humanidade nos trilhos de sua emancipação. Porém, a lógica engendrada pelo neoliberalismo tem caráter autoimune. Ou seja, o capitalismo neoliberal se fortalece a cada crise por ele mesmo disparada.

As táticas de enfrentamento desse estado de coisas encontram muitos obstáculos. O sistema neoliberal possui alto nível

de complexidade, grande quantidade e diversidade de atores nas áreas política, burocrática e financeira (despersonalizando as relações e dificultando a identificação de “quem” ou “o que” deve ser combatido), persuasiva presença que instiga alto índice de competitividade entre os sujeitos. Aliado a isso, promove sequenciais crises econômicas, força a readequação do papel do Estado (de mantenedor das mínimas garantias sociais a sabotador de suas próprias finalidades), atua pelo enfraquecimento da organização dos interesses coletivos populares, levando, por fim, a uma conjuntura obtusa que dissuade qualquer possibilidade de superação que tenha origem comunicativa. Nesses termos, o neoliberalismo é fundamentalmente antidemocrático.

Para além de prática econômica ou ideologia, o neoliberalismo instaura nova racionalidade. Seu espírito é a generalização da concorrência enquanto modo de ação e da empresa como ideal de subjetivação. A primeira das generalizações põe o outro no lugar de adversário. Na sociedade em que as conquistas válidas são as individuais e, portanto, só adquirem relevo quando comparadas ao fracasso alheio, o outro é um inimigo a ser vencido. Isso se reflete em uma ética da concorrência, que coloca a centração do eu como meta última da busca humana. O sucesso na perseguição dos fins dessa ética depende de uma administração eficiente de si mesmo realizada pelo sujeito.

É nesse ponto que passa a fazer sentido a segunda generalização, da empresa como modelo de subjetivação. As tecnologias de si, com vista ao sucesso entranham-se cada vez mais profundamente no modo de ser dos sujeitos. Estes, buscam resultados cada vez melhores pelo aprimoramento dessas

tecnologias. A história do capitalismo é também a história da introjeção dos valores instrumentais até a dimensão subjetiva. Em seu atual momento, atinge os meandros da formação da subjetividade humana.

Esses dois aspectos, a concorrência nas relações e a vida como empreendimento, instalam-se de forma análoga tanto na dimensão subjetiva quanto nas dimensões sociológica e política. Seu caráter desarticulador, que implica uma “desdemocratização”, acessa finalmente o patamar da cultura e promove o surgimento de uma nova razão. Diferentemente do que as leituras clássicas do neoliberalismo disseram até o momento, para Dardot e Laval, não necessariamente chegou-se a este ponto por uma articulação política sistemática e bem pensada. Muito pelo contrário, eles defendem que a virada do neoliberalismo tenha se estabelecido “ao longo do próprio confronto, se imposto a forças muito diferentes em razão da própria lógica do confronto e, a partir desse momento, feito o papel de catalisador, oferecendo um ponto de encontro a forças até então relativamente dispersas” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 189). Esse ponto dá destaque a uma voz diferente e muito importante para a discussão sobre a superação do caráter instrumental da razão, o conflito.

Concordando ou não com a tese do surgimento de uma nova racionalidade de bases fundadas na sociedade neoliberal, é razoável considerar que os reflexos dessa transformação social toquem as estruturas da razão. Ter em conta essa possibilidade implica a elaboração de outra questão. Se o contexto econômico, político e social contemporâneo instaurado pelo neoliberalismo sugere o aparecimento de uma nova racionalidade, ainda tem validade o

modelo habermasiano sustentado no binômio racionalidade instrumental/comunicativa? Seriam a crítica à racionalidade instrumental da Teoria Crítica e a proposição da racionalidade comunicativa enquanto sua antagonista, possibilidades aceitáveis de resposta aos problemas que Habermas propõe resolver? Ou ainda, é possível afirmar ser Habermas um pensador obsoleto frente aos desafios contemporâneos? Essa é uma forma de colocar a questão da adequação do autor alemão ao tempo presente.

Contudo, talvez Habermas não esteja estagnado em algum lugar do passado, mas, de modo inverso, fixado em projeções futuras. A proposição habermasiana da Teoria do Agir Comunicativo pressupõe um sujeito capaz afetiva, moral e cognitivamente de interagir com outrem tendo por meta comum o entendimento mútuo. Para isso, haveriam de ser atributos desse sujeito a capacidade de descentração de seu ponto de vista, a postura empática, a capacidade de coordenar perspectivas com outros sujeitos, de sustentar seus argumentos articulando sua correção normativa, pretensões de verdade objetiva e de veracidade, a capacidade de transitar entre as perspectivas de um falante nas primeira, segunda e terceira pessoas. Esse sujeito é ideal e as condições concretas para sua existência não são acessíveis a todas as pessoas. Habermas postula um sujeito que ainda não existe e o caminho para que chegue a se tornar concreto fica apenas implícito em sua obra.

Se o sujeito habermasiano for compreendido como um sujeito situado no futuro, é possível estender tal entendimento à sua teoria, vendo-a como também ancorada no amanhã. A teoria do agir comunicativo e seu sujeito são o esforço de seu autor não apenas de

realizar a leitura crítica de seu tempo, como também de propor um paradigma alternativo para além do tempo presente. Nesse sentido, é possível que Habermas seja interpretado por seus leitores como um autor à frente de seu tempo, na melhor acepção, ou, por outra, como um pensador desconectado dos contextos reais onde hoje se produz a vida.

É necessário relativizar essas colocações sobre o ajuste temporal da obra habermasiana, trazendo ponderações a uma e a outra. Há potências que não se pode ignorar, mas também limitações na obra do pensador alemão diante das quais não é possível cerrar os olhos. De forma genérica, Habermas avança bastante a tarefa de revelar as possibilidades ainda inexploradas da racionalidade, no entanto, seu sistema teórico deixa a desejar em outras dimensões. A seguir, algumas delas serão problematizadas.

Habermas é um pensador multidisciplinar e, como tal, traz prismas distintos não apenas no que diz respeito aos conteúdos, mas também quanto às formas de trabalhar os problemas. Assim, enquanto cientista social, por exemplo, não poderia abster-se de considerar o real a partir de elementos concretos. Tampouco, filósofo, poderia prescindir do exercício especulativo que por vezes demanda que o pensamento se liberte das amarras do tempo. Que Habermas tenha proposto um sujeito do agir comunicativo que supera o sujeito comum e o tenha feito a partir da leitura crítica de seu próprio tempo e da história, então, demonstra o caráter dinâmico de seu pensamento, que entretence as perspectivas sincrônica e diacrônica.

Ele também conserva como característica o debate ativo com seus interlocutores. Embora não o exima das acusações de obsolescência, esse traço demonstra sua inclinação em não cristalizar seu pensamento, buscando atribuir a ele um caráter dinâmico. Tendo ou não sucesso em sua empreitada, Habermas parece esforçar-se por manter sua obra como um sistema aberto, capaz de atualizar-se em função das críticas recebidas. Isso o vincula ao pensamento de sua época e também o desprende do teor categórico de suas primeiras publicações. A mobilidade de seu pensamento é por ele perseguida dialogicamente.

A percepção de obsolescência da obra de Habermas pode entrar pela mesma porta da crítica filosófica à racionalidade. Essa crítica se fortalece historicamente com as palavras de Friedrich Nietzsche, que se contrapõem ao domínio do Apolíneo em detrimento do Dionisíaco. Esse posicionamento filosófico situa “Nietzsche como ponto de inflexão” da entrada na pós-modernidade (HABERMAS, 2000b, p. 121). No séc. XX, o método e o fazer filosófico de Nietzsche ressoam em Michel Foucault. Ele é sucessor da crítica à modernidade, “cientista cético, que deseja desvelar a perversão da vontade de poder, a revolta das forças reativas e a origem da razão centrada no sujeito com métodos antropológicos, psicológicos e históricos” (HABERMAS, 2000b, p. 141), juntamente com outros como Bataille e Lacan. Desde aí, em diferentes escalas, circulam com crescente intensidade no âmbito acadêmico interrogações sobre distintos aspectos da racionalidade. As mais radicais delas advogam pela extinção da razão. Por essa ótica, Habermas, que defende a tese de que o potencial da razão ainda não se esgotou, está obsoleto.

Habermas defende sua linha de trabalho no debate que trava com os sucessores de Nietzsche. Ele relembra que o diagnóstico foucaultiano a respeito das aporias da filosofia da consciência já fora outrora realizado por Schiller, Fichte, Schelling e Hegel. Mesmo assim, a teoria do poder não foi capaz de demonstrar uma solução plausível, senão que produzindo outras aporias. Ele aconselha “repercorrer o caminho do discurso filosófico da modernidade até o seu ponto de partida – para reexaminar mais uma vez em suas encruzilhadas a direção então adotada” (HABERMAS, 2000b, p. 412). Essa intenção está viva em suas lições, mas não pode ser encontrada do mesmo modo na obra de Foucault, por exemplo.

Portanto, sua teoria não acompanha os propositores da racionalidade moderna, tampouco seus críticos pós-nietzschianos. Mas perscruta o discurso filosófico desde sua gênese na modernidade para propor uma teoria da racionalidade, agora, sobre novas bases. Torna-se compreensível, logo, que uma parcela dos pensadores da pós-modernidade o perceba como circunscrito pelos limites da razão moderna. Essa crítica ele próprio se incumba de desmistificar, justificando as razões para a adoção de seu programa.

Com sua defesa da racionalidade, Habermas propõe uma alternativa à ideia de razão moderna, dispensando dela alguns aspectos, mas mantendo e valorizando outros. Dos traços que preserva, destacam-se os que conferem um caráter inegavelmente humanista à sua proposta. Se humanismo pode ser entendido como “a atitude filosófica que faz do homem o valor supremo e que vê nele a medida de todas as coisas” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001, p. 96), e esse homem é criador de si mesmo e gerador da natureza humana por meio da história, então, de fato o autor da Teoria do

Agir Comunicativo não poderia ser mais humanista. A centralidade do humano enquanto potência e horizonte é ponto forte em sua teorização.

Sobre esse acentuado humanismo recai mais uma das objeções a seu trabalho. Dentre as críticas já tecidas ao humanismo, tem destaque a que realizou o filósofo Michel Foucault: “o homem não é o mais velho problema nem o mais constante que se tenha colocado ao saber humano [...] é uma invenção cuja recente data a arqueologia de nosso pensamento mostra facilmente. E talvez o fim próximo” (FOUCAULT, 1999, p. 536). A centralidade humana, que na teoria habermasiana aparece como argumento inegável, é relativizada pelo pensador francês. O lugar de Deus foi ocupado na modernidade pelo conceito de homem. Foi trocada uma figura de autoridade por outra, permanecendo sua sombra. Nietzsche apela para que a sombra de Deus seja vencida (NIETZSCHE, 2005 [1882], p. 105). A sujeição do espírito à divindade suprema, que obscurece o desenvolvimento máximo da potência humana, não se encerra com a morte de Deus. Ela apenas é transferida para o homem enquanto símbolo, um ideal de homem. A ciência assume o lugar da teologia. A sombra, portanto, é projetada hoje na forma do humanismo.

Os estudiosos da Teoria do Reconhecimento também têm ressalvas com relação ao trabalho de Habermas. Um de seus expoentes é Axel Honneth, diretor do Instituto de Pesquisa Social, berço da Escola de Frankfurt, ex-assistente de Jürgen Habermas. Com base na teoria do reconhecimento, do jovem Hegel, ele estabelece um modelo teórico segundo o qual a ausência de reconhecimento em três esferas distintas – amor, direito e

solidariedade (HONNETH, 2009b) – gera demandas individuais. Essas demandas, quando atendidas, possibilitam aos indivíduos que se refiram a si mesmos enquanto sujeitos. Quando não atendidas, são os principais motores dos conflitos que movem as relações sociais. Nesse sentido, Honneth desloca o centro do equilíbrio das relações para a dimensão do conflito, diferentemente de Habermas, que o coloca na busca por entendimento mútuo.

O advento da luta pelo reconhecimento como contraste à Teoria do Agir Comunicativo abre um flanco de possibilidades, mas, nem por isso subjuga esta como superada. Um exemplo disso é que Habermas enfatiza em obras posteriores o papel do Direito enquanto *medium* das relações entre sociedade e Estado, mundo da vida e sistema. Sem o Direito, a democracia deliberativa não teria condições de existência. Honneth aposta no conflito. Para ele, a desobediência civil e outras formas de manifestação popular contemporâneas são recusas a essa forma institucionalizada de organização da vida. Contudo, “a proposta de Habermas de compensar os déficits normativos da economia e do Estado pelo direito parece mais efetiva e realista do que uma confiança tão grande no amor e naquilo que é infenso à juridicização” (DUTRA, 2017, p. 165). Ou seja, a depender do ponto de vista, a proposta do programa habermasiano, em sua busca por suprir lacunas sociológicas da comunidade ideal de comunicação pelo direito, pode ser interpretado como mais consistente do que o sugerido por Honneth, que deposita demasiada crença no poder das mobilizações não racionais.

Outra crítica à limitação habermasiana se aproxima pela via das ciências políticas, especialmente pelos estudos sobre a

democracia. A elaboração da Teoria do Agir Comunicativo enseja um modelo de democracia deliberativo. As deliberações, por sua vez, seguem o modelo instaurado pela racionalidade comunicativa, que se orienta pelas seguintes características:

1) a participação na deliberação é regulada por normas de igualdade e simetria; todos têm as mesmas chances de iniciar atos de fala, questionar, interrogar e abrir o debate; 2) todos têm o direito de questionar os tópicos fixados no diálogo; e (3) todos têm o direito de introduzir argumentos reflexivos sobre as regras do procedimento discursivo e o modo pelo qual são aplicadas ou conduzidas (BENHABIB, 2007, p. 51).

Chantal Mouffe opõe-se à proposta deliberativa e desenha um modelo agonístico de democracia. Segundo ela, a democracia deliberativa classifica-se “em duas grandes escolas: a primeira amplamente influenciada por Rawls, a segunda por Habermas” (MOUFFE, 2005, p. 13). Ambas são suscetíveis à sua crítica e podem ser suplantadas por seu modelo alternativo. Mouffe explica que

De fato, a deliberação pública livre e desimpedida de todos sobre matérias de interesse comum é uma impossibilidade conceitual, dado que formas particulares de vida que são apresentadas como seus “empecilhos” são sua própria condição de possibilidade. Sem elas, a comunicação ou a deliberação jamais adviriam. Não há justificação alguma para atribuir privilégio ao chamado “ponto de vista moral” governado pela racionalidade e pela imparcialidade e em que um consenso racional universal poderia ser alcançado (MOUFFE, 2005, p. 19).

A tendência universalizante, segundo o ponto de vista da autora, subjuga as formas particulares de vida, reduzindo as possibilidades de efetivação de uma democracia pluralista. Em nome do consenso, os processos deliberativos levam, em última instância, à anulação do particular, do diferente, do minoritário. No entanto, contraditoriamente, são esses mesmos elementos a razão de ser da deliberação, pois, a partir deles, sujeitos buscarão entenderem-se sobre algo no mundo. O modelo agonístico, por sua vez, almeja integrar esses elementos retirando a racionalidade de seu lugar privilegiado, sendo “muito mais receptivo do que o modelo deliberativo à multiplicidade de vozes que as sociedades pluralistas contemporâneas abarcam e à complexidade de sua estrutura de poder” (MOUFFE, 2005, p. 22). Então, a ênfase racionalista da proposta de Habermas é deficiente por não integrar a dimensão das paixões e afetos, que ampliaria o horizonte teórico para a contemplação de representatividades minoritárias.

Em linha semelhante estão as críticas feitas por Nancy Fraser, que tematizam as questões de gênero. Procurando o enquadramento de uma teoria feminista-socialista crítica em relação ao capitalismo e ao estado-providência, olha para a Teoria Crítica de Habermas apontando falhas no que diz respeito ao gênero. A principal dessas lacunas é a oposição categórica que Habermas aponta entre as instituições do mundo sistêmico e as instituições do mundo da vida. Uma Teoria Crítica que não seja cega ao gênero, como a habermasiana, não pode colocar “a família nuclear chefiada pelo homem e a economia oficial regulada pelo Estado em dois lados opostos da divisão conceitual principal” (FRASER, 2003, p. 88). A tese da colonização do mundo da vida pelo sistema não leva em

consideração o fato da dominação das mulheres não ser restrita a uma ou outra secção, não havendo garantias de que o deslocamento da racionalidade em direção comunicativa venha suprir as demandas de grupos sociais minoritários, excluídos da esfera pública social. Daí conclui que Habermas afasta a Teoria Crítica dos movimentos sociais, reduzindo seu caráter eminentemente político.

As críticas aqui listadas dão ideia de que a opção de Habermas por determinados caminhos leva-o a implicações ora defensáveis, ora não. Algumas dessas escolhas (como o viés racionalista, por exemplo) trazem em seu bojo, juntamente com boas soluções, algumas dificuldades insolúveis. Sopesados os efeitos colaterais, Habermas ainda pode trazer respostas consistentes a questões atuais. Se o potencial da razão não está ainda totalmente explorado, em sua teorização ainda há muito por encontrar. Essa é uma das razões que justificam sua escolha como referência teórica e que, também, animou a escrita deste livro.

O conceito de racionalidade de Marx a Weber

Na contramão de algumas das correntes pós-modernas do pensamento, que advogam a favor do fim da razão, Jürgen Habermas aposta no contrário. Seu propósito é o resgate do potencial emancipatório da racionalidade pela via da comunicação. Com isso, conduz a trilha do pensamento filosófico em outra direção. Essa guinada afeta a própria Teoria Crítica, movimento filosófico do qual se reconhece como integrante. Por conta disso, Habermas é associado à sua segunda geração, pois seu pensamento se distingue em alguns aspectos importantes do trabalho dos

pioneiros da Escola de Frankfurt como Theodor Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse e Walter Benjamin.

Ele sustenta que os radicais ataques à razão, desde Nietzsche até parte do pensamento pós-moderno, apresentam um déficit histórico, pois se negam a reconstrução crítica da história da racionalidade. Eles repetem o erro que manteve a modernidade aprisionada ao paradigma da racionalidade instrumental. Para Habermas, a “hostilidade metodológica contra a razão pode ligar-se à ingenuidade histórica com que as investigações desse tipo se movem hoje na terra de ninguém, situada entre a argumentação, a narrativa e a ficção” (HABERMAS, 2000b, p. 422). Se, por um lado, a modernidade não foi capaz de enxergar na linguagem um elemento de superação de sua própria lógica, também seus críticos não conseguiram ver além e preferiram atacar a razão sem antes examiná-la historicamente de modo suficiente. Esse é o argumento. Na obra *Para a Reconstrução do Materialismo Histórico* (HABERMAS, 1990), os leitores poderão encontrar integralmente o ataque de Habermas aos críticos mais duros da racionalidade moderna.

A bandeira que o trajeto teórico habermasiano levanta é a de que foi apressada a despedida da modernidade, tal qual anunciada por alguns pensadores da chamada pós-modernidade. Existe um potencial ainda inexplorado na razão. Ela não chegou ao esgotamento de suas possibilidades. Defender isso não faz de Habermas baluarte da conservação da razão moderna. Sua raiz na Teoria Crítica faz dele um inconformado com a racionalidade, entretanto, em seu caráter instrumental. Tanto é assim que, para ele, tampouco “na razão comunicativa ressurge o purismo da razão pura”

(HABERMAS, 2000b, p. 420). Portanto, ao negar o fim da razão também não está propondo a ressurreição da conceituação clássica de razão em seu lugar.

Feitas essas considerações, chega-se às seguintes questões: se as ponderações a respeito da razão são pertinentes e, mesmo assim, não são suficientes para que seja decretado seu fim, que aspectos da racionalidade são rejeitáveis e quais permanecem no lugar? De que forma o conceito de racionalidade habermasiano rompe com as ideias modernas? De que modo esse conceito é por ele reconstruído sobre outras bases? Afinal, de que nos fala Habermas quando fala em razão?

Para ele, esse é o tema principal da filosofia. “Pode-se dizer, até mesmo, que o pensamento filosófico tem sua origem no fato de a razão corporificada no conhecer, no falar e no agir tornar-se reflexiva” (HABERMAS, 2012b, p. 19). Quer dizer, filosofar é pensar a racionalidade das ações, da linguagem e da busca pelo desvendar do mundo. A função da filosofia, nesse caso, deixa de ser a de indicadora de lugar e juiz das ciências, das artes, da moral (HABERMAS, 2013), mas a de “assegurar uma abertura permanente de todos os saberes na busca de fundamentos universais capazes de justificar os conhecimentos e as ações diante de todos os concernidos” (MÜHL, 2011a, p. 1049). Ou seja, guardadora de lugar (guardiã da racionalidade) e intérprete.

Na modernidade, acreditava-se que o modelo de razão vigente conduziria a humanidade ao esclarecimento. Kant (2005 [1784]) resume esclarecimento como a saída do estado de minoridade, sendo esta o contrário da autonomia. Se nos

instruíssemos e avançássemos técnica e cientificamente, caminharíamos naturalmente rumo ao esclarecimento. Porém, esse projeto não se concretizou tal qual profetizara Kant. O conhecimento não está desvinculado do interesse (HABERMAS, 2014) e é atravessado pelas crenças da tradição e pela dinâmica do poder.

Por isso, em nossa civilização há uma disjunção entre o avanço do conhecimento científico e o desenvolvimento no sentido humano. E essa é a maior limitação da racionalidade moderna, que se traduz em sua característica mais marcante, a instrumentalidade. A saída dessa condição é objeto do interesse da Teoria Crítica e também de algumas especulações teóricas pós-modernas. Habermas, de sua parte, dedica-se à reconstrução hermenêutica da ideia de razão, com interesse em compreender onde está o entrave que impede trazer à tona sua dimensão comunicativa.

A busca de Habermas começa no marxismo. Assim como o fizeram seus antecessores da Escola de Frankfurt.

Não é possível refazer o percurso da história da teoria crítica sem compreender sua dívida com a obra de Marx. Qualquer um dos nomes mais importantes que compõem esta tradição de pensamento – de Max Horkheimer até seus mais recentes representantes – mostraram que o confronto crítico com a teoria de Marx acompanha necessariamente toda renovação de seus diagnósticos de época bem como de seus conceitos centrais. O jargão “com Marx contra Marx” continua presente em praticamente todos os seus mais diversos representantes. Mas este jargão guarda nuances decisivas para a compreensão das muitas recepções de sua teoria. Tais recepções nunca são desinteressadas. Elas são motivadas tanto por questões

históricas e políticas desafiadoras quanto por necessidade de adequação teórica. O que se evidencia, no entanto, é o caráter não dogmático do reconhecimento da força de sua teoria (MELO, 2016, p. 41).

Habermas estabeleceu as bases da proposição de suas ideias sobre a racionalidade comunicativa apoiado em leituras da obra marxiana. A necessidade de reformulação do conceito de razão, em íntima relação com a atualização do diagnóstico de época, impulsionou-o a acompanhar seus predecessores com o jargão “com Marx contra Marx”. Tendo compreendido a importância da adoção da categoria “trabalho” para a análise das lutas por emancipação ele adquire condições para contraditar a forma como Marx a concebe.

Para compreender a crítica de Habermas a Marx é preciso lembrar que este põe o problema do desenvolvimento da sociedade em duas esferas distintas e complementares: as forças produtivas e as relações de produção. A primeira diz respeito à dimensão do desenvolvimento tecnológico propriamente dito. A segunda, faz menção às lutas de classe e aos processos emancipatórios. Ambas estão contidas na categoria trabalho. A emancipação seria alcançada pela tomada de consciência dos sujeitos explorados em relação às contradições internas dessa lógica. Mas isso não ocorre, porque o aprimoramento das relações de produção gera um contexto social em que tais contradições são cada vez menos perceptíveis. Diante dessa dificuldade, nem o sujeito do conhecimento, nem o sujeito da ação, que Marx propõe, são capazes de executar a meta revolucionária.

Marx não logra desvincular-se das categorias pertencentes ao paradigma do sujeito (MÜHL, 2011b) e por isso as duas dimensões

– forças produtivas e relações de produção – permanecem habitadas pela mesma lógica, da razão instrumental. Ele considera o trabalho a matriz unitária de racionalidade, negligenciando a categoria interação e, com isso, resta que “sem a mediação simbólica, não é possível a emancipação” (MÜHL, 2011b, p. 20). A emancipação está, pois, “em um outro nível, fora das relações imediatamente orientadas pela racionalidade instrumental” (MACHADO, 1988, p. 39). Ela reside no agir comunicativo, que gera a racionalização de conteúdos simbólicos, convertendo-se em oportunidades emancipatórias. Se Marx olhasse para além do trabalho, percebendo que ao seu lado existe a interação, superaria o paradigma da filosofia do sujeito pelo da intersubjetividade, reoxigenando a luta por emancipação.

As ideias de Habermas sobre a racionalidade tomam Marx por base, contudo, nutrem-se também da filosofia da Escola de Frankfurt. Partindo de argumentos com base psicanalítica, os pensadores da Teoria Crítica previram que a trajetória da razão teria um desfecho trágico. Para eles, o caráter instrumental da razão tendia a se densificar gradativamente ao longo da história. E esse seria um caminho sem volta. Um impedimento ao sonhado esclarecimento. A racionalidade instrumental, de que se falou acima, é definida como aquela estritamente relacionada com meios e fins (HORKHEIMER, 2002 [1947]), uma razão menor.

Esses teóricos desconfiaram da herança recebida do iluminismo – da ciência e técnica como exercício pleno do domínio do homem sobre a natureza, gerando o sonho de glória da humanidade por meio de seu esclarecimento. A crítica à razão feita no seio desse movimento intelectual permitiu que olhassem para a

expectativa moderna de esclarecimento, chegando ao diagnóstico da impossibilidade da redenção da humanidade por essa via (ADORNO; HORKHEIMER, 1985 [1947]; HORKHEIMER, 2002 [1947]). Suas conclusões indicaram que a busca pela verdade não traz consigo o desenvolvimento do senso de justiça. O alto nível tecnológico pode dividir lugar com um baixo nível civilizatório, sem que, por conta disso, suas contradições se tornem insustentáveis. Foi isso que Adorno (1995) caracterizou como barbárie.

O desenvolvimento do conhecimento/técnica e a agudização das injustiças sociais coexistem tranquilamente numa relação de retroalimentação. Não basta, pois, superar o estado de minoridade; é preciso tomar consciência dos entraves a essa superação e redefinir as lutas sociais em função de sua remoção, ou seja, da retirada de si das mãos que aprisionam, da emancipação. A questão central posta a partir das análises da Teoria Crítica não é apenas a do esclarecimento, mas, principalmente, a da emancipação.

Para forjar seu conceito de racionalidade, Habermas vai a seus antecessores da Escola de Frankfurt e com eles compartilha a mesma crítica feita à razão iluminista. Retorna também ao marxismo, de onde infere que considerar a categoria trabalho, sem ter em conta a interação, não gera emancipação. Essas duas categorias estão circunscritas pelo paradigma da filosofia do sujeito, o que torna as conclusões marxianas incompletas. Habermas explica:

Enquanto os conceitos básicos da filosofia da consciência obrigarem a compreender o saber exclusivamente como um saber sobre algo no mundo objetivo, a racionalidade é medida pela maneira como o sujeito solitário se orienta pelos conteúdos de suas representações e de seus enunciados. A razão centrada

no sujeito encontra sua medida nos critérios de verdade e êxito, que regulam as relações do sujeito que conhece e age segundo fins com o mundo de objetos ou estado de coisas possíveis (HABERMAS, 2000b, p. 437).

Habermas entende que a racionalidade não é o próprio saber e, também, “tem menos a ver com a posse do conhecimento” (HABERMAS, 2012a, p. 31) que com a capacidade para adquiri-lo e aplicá-lo. Ele define a racionalidade como sendo “a disposição dos sujeitos capazes de falar e de agir para adquirir e aplicar um saber falível” (HABERMAS, 2000b, p. 437). Então, para encontrar a racionalidade é preciso procurá-la nas exteriorizações verbais ou não verbais dos sujeitos aptos a falar e agir. No caso das exteriorizações verbais “manifesta-se o saber de maneira explícita” (HABERMAS, 2012a, p. 31). Já quanto às ações, o saber está implícito. Porém, o elemento mais forte dessa asserção é a falibilidade do saber. Isso subverte o conceito tradicional de verdade, que passa a ser uma pretensão a ser validada em um contexto intersubjetivo.

Na Teoria do Agir Comunicativo, analisa o uso da expressão “racional” com o propósito de “aclarar as condições de racionalidade, tanto de exteriorizações como de sujeitos capazes de agir e de usar a linguagem” (HABERMAS, 2012a, p. 92). Avança situando a racionalidade desde a compreensão mítica de mundo, passando pela compreensão religiosa-metafísica, chegando à compreensão moderna. Com isso, demonstra a existência de processos de aprendizagem social, marcadores do desenvolvimento da autocompreensão geral das imagens de mundo.

Nesse ponto, introduz seu debate com a “teoria da racionalização de Max Weber” (HABERMAS, 2012a, p. 263), de

cuja análise extrai uma importante inconsistência. Weber entende “a modernização como resultado de um processo histórico-universal de racionalização” (HADDAD, 1996, p. 147) e explica como essa racionalização pode se enveredar por três caminhos distintos: da racionalidade cognitivo-instrumental, estético-prática e moral-prática (HABERMAS, 2012a, p. 422). Essas três dimensões no sistema teórico de Weber não se harmonizam na vida das sociedades modernas. Do mesmo modo, não são determinantes da prática comunicativa cotidiana nessas mesmas sociedades. Por qual motivo isso se daria? Esse é o ponto trazido à luz na teoria weberiana por Habermas.

Por haver vinculado suas premissas mais básicas à teoria da ação, “Weber havia prejudicado de tal maneira essa pergunta, que os processos de racionalização social só poderiam ser considerados sob o ponto de vista de uma racionalidade finalista” (HABERMAS, 2012a, p. 475). A deficiência da teoria da ação de Weber é compensada pela Teoria do Agir Comunicativo. Esta, tem por característica “não se fixar na racionalidade teleológica como aspecto único sob o qual se possam criticar ou corrigir as ações” (HABERMAS, 2012a, p. 574). A teoria da ação é o ponto central sobre o qual divergem os posicionamentos de Habermas e Weber e exatamente sobre esse ponto repousa a esperança de Habermas na racionalidade.

A análise weberiana é de que o processo de racionalização moderna teria se dado em duas fases: a) desencantamento do mundo, seguida de b) “processo de racionalização das estruturas e das ações social, política e econômica, que caracterizaria a fase da consolidação do capitalismo liberal na Europa e na América do

Norte” (BANNELL, 2013, p. 20). A leitura feita por Weber revelou a existência de um processo histórico onde a primeira fase (a) é sucedida pela segunda (b). Desse diagnóstico, concluiu que a modernidade criara a própria “jaula de ferro” na qual se encarceraria, pois o avanço no processo de racionalização produziu o afastamento entre a dimensão moral e a dimensão da razão. Essa tese inspirou a primeira geração da Teoria Crítica e a elaboração do conceito de barbárie.

Habermas (2012a) contesta a existência da sequência entre essas duas fases e aponta esse como sendo o erro de Weber. A instrumentalização da institucionalização racional das esferas social, política e econômica não foi consequência da ascendência de uma ética vinculada ao protestantismo. Não houve nisso uma relação de causalidade. Para Habermas, a “passagem das sociedades (europeias) tradicionais às sociedades capitalistas tardias” (BANNELL, 2013, p. 23), é um único processo de racionalização da sociedade moderna, constituído por dimensões distintas. Uma das dimensões abarca a ética e a cultura, a outra, o Estado e a economia capitalista. Mundo da vida e sistema.

Mundo da vida e mundo sistêmico

Mundo da vida e sistema são conceitos fundamentais para a compreensão do modelo proposto por Habermas. Essas dimensões dizem respeito, respectivamente, à reprodução simbólica e à reprodução material da sociedade. Elas integram um único processo de racionalização. A relação entre elas é importante porque representa um modelo de compreensão dos processos de racionalização do mundo mais alinhado com o diagnóstico de época.

Mundo da vida, *Lebenswelt* em língua alemã, é um termo anterior à teoria habermasiana. Em Habermas, surge inicialmente inspirado na definição dada por Husserl. Este, por estar certo de que Kant deixara de examinar os pressupostos do conhecimento objetivo, caracteriza mundo da vida como um precedente desse conhecimento. Uma espécie de arcabouço esquecido e inquestionável que confere sentido às ciências. Um horizonte dado de antemão. Esse mundo, “configura uma espécie de saber holístico, o qual envolve uma totalidade de convicções, de certezas que não podem ser demonstradas objetivamente” (SIEBENEICHLER, 2018) e, por isso, apenas acessível a partir do próprio sujeito em tempo e espaço presentes, no aqui e agora. Essa abordagem traz fortemente impressos os traços da fenomenologia. Todavia, a arqueologia do conceito de mundo da vida, executada por Habermas, o torna mais amplo que o husserliano.

Goergen (2004, p. 125), sintetiza a ideia dizendo que “numa palavra, o mundo da vida é o saber de fundo comunicativamente estruturado, a partir do qual ordenamos nossos processos de entendimento e justificamos nossas ações”, um pano de fundo constituído por temas em princípio não problematizáveis, mas pressupostos no contexto da ação comunicativa.

A essência dessa definição é mantida por Habermas ao longo de sua obra, embora o papel que a ela é atribuído se transforme. Em trabalhos mais recentes, confere outro status ao mundo da vida, não mais o considerado ideológico e parcial, mas matéria prima primordial no processo de construção de novas verdades e valores universais.

Cabe destacar que, se em Conhecimento e interesse (CI) e em outros textos da fase inicial da vida intelectual do autor, o mundo da vida é refúgio de falsa consciência e de ideologias, nas obras mais recentes ele passa a ser tratado como fonte geradora das idealizações que tornam possível o surgimento das verdades e dos valores de natureza universal (MÜHL, 2016, p. 101).

No mundo da vida estão guardadas as condições para a manifestação do potencial emancipatório da humanidade, concretizável por meio do agir comunicativo. Os participantes do processo de entendimento destacam do mundo da vida assuntos sobre os quais não são capazes de concordar *a priori* e transformam-nos em objeto da negociação linguística. Satisfeitas as condições do agir comunicativo, tendo sido algum grau de entendimento mútuo, o tema (sobre o qual não mais se discorda igualmente) volta a ser parte do universo do mundo da vida. “O agir comunicativo é o mecanismo central da reprodução social no mundo da vida” (BANNELL, 2013, p. 81), quer dizer, o gérmen emancipatório está contido na própria dinâmica do mundo da vida.

Entendidos o conceito de mundo da vida e o lugar do agir comunicativo enquanto seu motor social, pode-se compreender a emancipação como algo acessível à humanidade. Por quais motivos então ainda não foi possível atingi-la? A resposta dada por Habermas é de que “há outros mecanismos – especificamente, dinheiro e poder – que operam nos subsistemas da sociedade” (BANNELL, 2013, p. 81) e exercem força antagônica às da emancipação. Essa constatação nos dirige ao conceito que complementa o de mundo da vida, o sistema:

Com auxílio desse conceito é possível descrever aquelas estruturas societárias que asseguram a reprodução material e institucional da sociedade: a economia e o Estado. Trata-se, neste caso, de dois subsistemas da sociedade que desenvolveram certos mecanismos autorreguladores: o dinheiro e o poder que asseguram a "integração sistêmica". No interior do sistema a linguagem é secundária, predominando a ação instrumental ou estratégica. O sistema é regido pela razão instrumental (FREITAG, 1995, p. 141).

O sistema tende a se tornar cada vez mais complexo e, gradativamente, menos sujeito à influência de qualquer normatividade e mais alheio ao domínio comunicativo. O sistema se distancia do mundo da vida ao negar suas estruturas simbólicas. O sujeito do sistema, logo, não é, nem poderia ser o comunicativo. Ele ocupa um lugar instrumental dentro de uma lógica que também é ao mesmo tempo instrumental e instrumentalizante. “O *sistema* representa um espaço de ações formalmente organizadas onde o ator se engaja no papel de trabalhador ou cliente” (GOERGEN, 2004, p. 126) e essa condição torna esse ator vulnerável a um processo que o transforma em função da economia e da burocracia.

A sociedade pode ser “concebida, ao mesmo tempo, como mundo da vida e como sistema” (HABERMAS, 2012b, p. 220), então, compreendê-la depende da leitura da dinâmica simbiótica entre as duas dimensões. Tal dinâmica engendra um jogo pelo qual suas forças estão em maior ou menor grau de equilíbrio. Nesse jogo, o mundo sistêmico, por meio de seus desdobramentos economia e

Estado, tende a desacoplar-se do mundo da vida e a colonizá-lo. Por outro lado, o mundo da vida guarda em si um potencial comunicativo emancipatório inacessível ao sistema, por mais que haja sucesso no processo de colonização daquele por este. A existência dessa reserva é a semente esperançosa do futuro da humanidade.

Pressupostos da racionalidade comunicativa

A transposição da ideia da razão emancipadora, desde a dimensão do sujeito até uma esfera própria à teoria da sociedade, demandou que Habermas encontrasse uma forma distinta de olhar para a filosofia. Isso já foi dito neste livro. O paradigma da filosofia do sujeito até então vigente levava ao “beco sem saída” da razão instrumental. Contudo, a valorização da intersubjetividade, presente na filosofia da linguagem, pode apontar uma solução. Para Habermas, essa solução é a racionalidade comunicativa.

Na racionalidade comunicativa que instaura o mundo da vida, ele identifica um elemento de resistência contra a dominação total da racionalidade sistêmica, instrumental. Essa resistência não é irracional, mimética, mas racional, utópica; ela não aponta para um retorno ao estado natural, mas para a possibilidade da realização de uma situação menos opressora na história, embora não possa definir *a priori* a forma de ser dessa nova ordem social (MÜHL, 2011a, p. 1043).

A racionalidade comunicativa deriva da crítica à insuficiência da razão moderna quanto à resolução dos problemas da humanidade. Ela é uma proposta para a instauração de um novo patamar na história da civilização. Resta saber de que maneira isso

pode acontecer, de que artifícios a Teoria do Agir Comunicativo pode lançar mão para a efetivação desse esperançoso projeto. Esses artifícios serão aqui tratados como pressupostos da racionalidade comunicativa. São eles os conceitos de referências de mundo, pretensão de validade, orientação da ação, atos de fala e modos de agir.

A discussão sobre referências de mundo confere um passo a mais à construção do conceito de racionalidade. Para além da ideia de mundo da vida para Habermas, um apanhado geral dos conceitos sociológicos da ação permite que sejam identificados três mundos onde essa ação se manifesta: o objetivo, o subjetivo e o social. A partir de cada modelo de ação, o sujeito refere-se a um ou mais desses mundos de forma distinta.

No agir teleológico, que pode ser ampliado a estratégico a depender da orientação maniqueísta de pelo menos um dos atores, “o conceito central é o da decisão entre diversas alternativas, voltada à realização de um propósito, derivada de máximas e apoiada em uma interpretação da situação” (HABERMAS, 2012a, p. 163). Esse modelo pressupõe apenas um mundo objetivo.

O agir regulado por normas não tem como foco a ideia do sujeito isolado frente a um mundo objetivo e incorpora a percepção de um sujeito integrado a um grupo social. A referência passa a ser agora voltada a dois mundos, o objetivo e o social.

No agir dramaturgico “o ator, ao apresentar uma visão de si mesmo, tem de se relacionar com seu próprio mundo subjetivo” (HABERMAS, 2012a, p. 176). O conceito de interação social, nesse

caso, é diferente. O outro é considerado pelos atores como parte de um público diante do qual se apresentam.

Por fim, como último item na relação entre modelos de ação e referências de mundo, está o agir comunicativo, “marcado por tradições das ciências sociais filiadas ao interacionismo simbólico de Mead, à concepção wittgensteiniana de jogo de linguagem, à teoria dos atos da fala de Austin e à hermenêutica gadameriana” (HABERMAS, 2012a, p. 184). Os modelos de ação teleológico, segundo normas e dramatúrgico, fazem cada um deles, referência a um dos mundos. O agir teleológico se difere deles por fazer tripla referência, considerando os mundos subjetivo, objetivo e social.

Ao observar o movimento das imagens de mundo, de padrões menos elaborados aos mais complexos, Habermas constrói uma analogia. Com o apoio na teoria de Jean Piaget, identifica o progresso estrutural da mente com o trajeto da racionalização das imagens de mundo. Estas, caminham desde uma percepção egocentricamente marcada até uma tomada de posição descentralizada. Assim como no desenvolvimento da inteligência, a forma instrumental da razão também não é a última instância no processo de racionalização da modernidade. É possível ainda outro estágio em que a coordenação de perspectivas, gerada pela inclusão empática do “outro” aos pontos de vista individuais, proporciona a abertura de novas portas para a emancipação, em um sentido que está por ser construído.

A comunicação é o elemento central dessa inclusão da perspectiva do outro, pois há uma demanda comunicativa que emerge da necessidade de coordenar ações, inerente à vida em

sociedade. Essa demanda por entendimento linguístico é demanda por um mecanismo da coordenação de ações. Por esse motivo, nas teorias analíticas do significado, atentas em primeira instância à “estrutura da expressão linguística” e não das “intenções dos falantes” (HABERMAS, 2012a, p. 479), Habermas encontra-se com a ideia de validade. Para além da verdade dos enunciados, são importantes as condições em que determinada sentença pode ser assumida como verdadeira. Nesse ponto, passamos a falar a respeito das pretensões de validade.

[...] assim que concebemos o saber como algo mediado pela comunicação, a racionalidade encontra sua medida na capacidade de os participantes responsáveis da interação orientarem-se pelas pretensões de validade que estão assentadas no reconhecimento intersubjetivo. A razão comunicativa encontra seus critérios nos procedimentos argumentativos de desempenho diretos ou indiretos das pretensões de verdade proposicional, justeza normativa, veracidade subjetiva e adequação estética (HABERMAS, 2000b, p. 437).

A pretensão de validade impõe que uma argumentação, para que mereça o status de racional, atenda simultaneamente a três critérios: de autenticidade, correção e veracidade. “Portanto, o conceito-chave da pragmática universal não é a verdade, mas a validade, entendida num sentido epistêmico, ou seja, como aceitabilidade racional” (DUTRA, 2003, p. 219). Com isso a ideia de verdade deixa o prévio status de superioridade e equipara-se em valor aos outros critérios. Essa guinada, que confere mais grave acento às questões da estrutura das asserções em detrimento de seu conteúdo, dirigindo a racionalidade no sentido do entendimento

mútuo, representa a virada pragmático-linguística na apropriação habermasiana da Teoria Crítica.

Para que essa virada se efetive enquanto novo projeto de racionalidade, é preciso o “desenvolvimento da crítica ao reducionismo produzido pela visão positivista de racionalidade, como a reconstrução de uma visão ampliada de racionalidade que a teoria da interação comunicativa pode oferecer” (MÜHL, 2011a, p. 1043). Esse é um trabalho em duplo sentido. O primeiro sentido implica o rompimento com o paradigma vigente. Por estar tão fortemente instaurado, infiltra-se até mesmo nos mecanismos que sustentam a elaboração das críticas que recebe. Porém, em seu segundo sentido está a inovação de sua proposição. Após o rompimento, é preciso a reconstrução de um novo patamar da racionalidade, transpondo o atual e amplificando-o em um sentido comunicativo.

Através de bloqueios intrapsíquicos e intrapessoais da comunicação, as relações coercitivas penetram “imperceptivelmente nas estruturas comunicativas, impedem que os conflitos sejam afirmados conscientemente e regulamentados de modo consensual” (HABERMAS, 1990, p. 34). As relações de coerção distorcem a comunicação a ponto de transformar os consensos, quanto às pretensões de veracidade e correção, em meros simulacros. Ao serem canceladas as relações coercitivas no contexto comunicativo, este, assume um novo sentido. Racionalizar, então, representa a superação desse tipo disforme de comunicação tendente ao êxito e não ao entendimento.

A ação do agir comunicativo é uma ação que visa o entendimento mútuo. Já a ação instrumental, distintamente, fixa-se no êxito. Habermas trabalha com a distinção dessas duas orientações básicas da ação para uma melhor compreensão do quadro do agir comunicativo. “O êxito é definido como ocorrência de um estado desejado no mundo, estado que pode se efetivar de maneira causal, por feito ou omissão direcionados a um fim” (HABERMAS, 2012a, p. 495). Uma ação orientada pelo êxito pode ser considerada instrumental ou estratégica. Ela é instrumental quando vista “sob o aspecto da observância de regras técnicas da ação e quando avaliamos o grau de efetividade de uma intervenção segundo uma concatenação entre estado e acontecimentos” (HABERMAS, 2012a, p. 495). A ação é estratégica “quando a consideramos sob o aspecto da observância de regras de escolha racional e quando avaliamos o grau de efetividade da influência exercida sobre as decisões de um oponente racional” (HABERMAS, 2012a, p. 495). Uma ação social.

A ação é denominada comunicativa “quando os planos de ação dos atores envolvidos são coordenados não por meio de cálculos egocêntricos do êxito que se quer obter, mas por meio de atos de entendimento” (HABERMAS, 2012a, p. 496). Essa é a perspectiva descentrada de um ponto de vista. Por ela, o êxito de si mesmo não é a principal meta perseguida, os participantes buscam “seus fins individuais sob a condição de que sejam capazes de conciliar seus diversos planos de ação com base em definições comuns sobre a situação vivida” (HABERMAS, 2012a, p. 496). Essas definições “visam a um comum acordo que satisfaça as condições de um assentimento racionalmente motivado quanto ao conteúdo de uma exteriorização” (HABERMAS, 2012a, p. 498). Os entendimentos

assim assumidos são um tipo distinto de concordância e não representam simples acordos fáticos externamente induzidos.

Nos processos de entendimento nota-se uma linha tênue – em algumas situações, imperceptível ao interlocutor – entre ações com intenções estratégicas ou comunicativas. Isso acontece porque a orientação da ação em um contexto argumentativo se expressa como sua intenção. Se a necessidade de ver atendidos os propósitos particulares fizer um dos participantes utilizar-se de “recursos linguísticos manipuladores da vontade alheia” (HABERMAS, 2012a, p. 500) para conduzir o comportamento do outro em favor de si, então, essa passará a ser uma ação orientada pelo êxito. Ocorre que por vezes se faz necessário alcançar determinada consequência pela via linguística e isso acontece sem que seja abandonada a orientação para o entendimento mútuo. Para saber qual é a orientação das ações dos falantes é preciso, antes, reconhecer a natureza de cada ato comunicativo.

Para explicar essa natureza, Habermas busca apoio na diferenciação de Austin sobre atos locucionários, ilocucionários e perlocucionários, que rendeu contributo para a pragmática linguística. No primeiro desses atos, se expressam estados de coisas. Pelo segundo, age-se ao dizer algo. Já em conformidade com o terceiro, há uma intenção de desencadear em quem ouve alguma reação ou efeito, ou seja, realiza-se algo por meio da ação de dizer algo.

As perlocuções enquadram-se como um tipo especial, uma categoria de interação estratégica. Diferentemente, o autor denomina como sendo o agir comunicativo “o tipo de interações em

que todos os participantes buscam sintonizar entre si seus planos de ação individuais e em que, portanto, almejam alcançar seus objetivos ilocucionários de maneira irrestrita” (HABERMAS, 2012a, p. 509). Este sim teria por efeito a coordenação de ações com efeito unitivo, por meio de atos de fala com propósito ilocucionário, excluindo-se dessa classificação os atos de fala com quaisquer fins que não tenham somente tal propósito. Algo análogo ocorre no caso da conceituação de agir estratégico. “Considero agir estratégico mediado pela linguagem as interações em que ao menos um dos participantes pretende ocasionar com suas ações de fala efeitos perlocucionários em quem está diante dele” (HABERMAS, 2012a, p. 510). Com isso, acrescenta-se ao conceito de agir comunicativo a ideia de que somente o são aqueles processos de entendimento em que se buscam irrestritamente fins ilocucionários.

Os diferentes fins apresentados estão vinculados aos distintos tipos de atos de fala: teleológico, regulado por normas, dramaturgico e comunicativo. Do primeiro ao último, há pressupostos ontológicos que se tornam gradativamente mais complexos. O último estágio inclui “todas essas funções de linguagem, permitindo, assim, ao falante estabelecer, simultaneamente, uma relação reflexiva com os três mundos em processos de alcançar o entendimento” (BANNELL, 2013, p. 40). Nesse momento do desenvolvimento, quando se torna capaz do agir comunicativo, o sujeito busca o entendimento mútuo pela comunicação e o faz apelando a um “mecanismo que coordena a ação entre os indivíduos” (BANNELL, 2013, p. 40). A capacidade de coordenar ações implica o reconhecimento do outro, o entendimento de que há diferenciação entre o “eu” e o “outro” e entre o “outro” e o mundo objetivo. Tal

atitude representa uma descentração em relação a um ponto de vista em princípio egocentrado.

Em oposição, o estágio teleológico se relaciona com a ação orientada ao sucesso. Seus critérios de racionalidade são a efetividade técnica e estratégica. Quer dizer, o que se considera para avaliar se a ação alcança seus objetivos são a forma da execução e o cumprimento de seus propósitos, sejam eles quais forem. Prevaecem os interesses particulares que, na interação buscam se sobrepor aos do interlocutor, denotando uma centração de ponto de vista.

Os modos do agir teleológico e comunicativo não são excludentes entre si. Eles se manifestam nas interações sociais concomitantemente, predominando um ou outro, de acordo com a situação. “As interações sociais são mais ou menos cooperativas e estáveis, mais ou menos conflituosas e instáveis” (HABERMAS, 2013, p. 164), o que quer dizer que a relação entre modos de agir não se estabelece em uma lógica binária. Ela se estabelece de maneira complexa e alinhada a uma perspectiva evolutiva, sustentada pelo mecanismo de desenvolvimento. Um modo de agir não é definitivamente suplantado por outro, por isso, no agir comunicativo é sempre necessário o cumprimento de condições elementares, de que será falado a seguir.

Dinâmica do agir comunicativo

Se a interação social adota a lógica da racionalidade comunicativa, então é preciso que seus participantes coordenem seus planos de ação para que “Alter possa anexar suas ações às ações de Ego” (HABERMAS, 2013, p. 164). É necessário também que a

manutenção da interação seja garantida por uma gestão dos conflitos. Um acordo preexistente ou a negociação mútua de situações e consequências aguardadas, feita de modo claro, orienta a persecução das metas individuais por indivíduos que buscam a harmonia interna entre seus planos de ação.

De modo contrário, em uma interação inclinada exclusivamente para o sucesso, os atores “tentam alcançar os objetivos de sua ação influenciando externamente por meio de armas ou bens, ameaças ou seduções, sobre a definição da situação ou sobre as decisões ou motivos de seus adversários” (HABERMAS, 2013, p. 165). A lógica comunicativa favorece a vinculação de planos de ação, a coordenação de perspectivas, a troca pela via da interação, enquanto a outra as limita. Neste subitem será tratada essa dinâmica do agir comunicativo por seus principais elementos: coordenação de perspectivas, ética do discurso, descentração e estruturas de interação social.

O conceito central dessa dinâmica é a coordenação. Não basta deslocar o eixo do sujeito para as interações. É preciso também uma organização dessas interações como um sistema aberto, ao qual o ponto de vista do outro possa ser incorporado e vice-versa. Essa abertura é garantida por mecanismos formais da situação argumentativa, como regras implícitas e explícitas. E também por aspectos do desenvolvimento cognitivo dos sujeitos envolvidos. Somente com a mobilidade dos esquemas mentais, que asseguram uma atitude empática, ou seja, diante de uma manifestação da capacidade representativa viabilizadora do exercício de colocar-se no lugar do outro, é possível executar uma interação comunicativa onde as perspectivas dos atores busquem coordenar-se entre si. O

empenho dos atores frente a uma situação argumentativa demanda zelo pela manutenção dessa abertura do sistema. Com isso, tornam-se viáveis as coordenações de perspectivas, mola propulsora dos processos de desenvolvimento.

A motivação para o empenho coletivo em função desse zelo é subsidiada por uma ética. A Ética do Discurso tal qual concebida por Habermas é o que atribui uma base à racionalidade comunicativa. Nela, assim como na Teoria do Agir Comunicativo como um todo, está impresso o rompimento com o paradigma da filosofia do sujeito. Ao considerá-lo como sendo aquele que está “[...] inserido numa comunidade em que o conhecimento é linguisticamente mediatizado e relacionado com o agir [filosofia da linguagem], Habermas tenta destacar o nexos das práticas e da própria comunicação cotidianas” (POLLI, 2013, p. 23). Coerentemente alinhada à Teoria, essa ética de caráter intersubjetivo está alicerçada basicamente sobre dois princípios, “U” e “D”.

O princípio “U” é o princípio de universalização. Segundo ele, toda norma válida precisa satisfazer a seguinte condição:

[...] que as conseqüências e efeitos colaterais, que (previsivelmente) resultarem para a satisfação dos interesses de cada um dos indivíduos do fato de ser ela *universalmente* seguida, possam ser aceitos por *todos* os concernidos (e preferidos a todas as conseqüências das possibilidades alternativas e conhecidas de regragem) (HABERMAS, 2013, p. 86).

Diferentemente do imperativo categórico kantiano, para se efetivar o princípio “U” não basta que uma norma universalmente

válida possa ser seguida por todos. Ao inferir a validade universal de uma norma, na Ética do Discurso, é preciso submetê-la ao crivo de mais pessoas. Elas reconhecerão ou não aquela norma como universal. Também é necessária a consciência de cada um dos envolvidos sobre os previsíveis efeitos colaterais e possíveis consequências resultantes de sua aceitação. Essa aceitação, por sua vez, não assume a forma do acato, mas, diferentemente, espelha a satisfação do interesse de cada sujeito em ver essa norma sendo seguida. A satisfação se traduz na preferência dessa alternativa em detrimento de outras assim como de suas consequências.

Outro dispositivo é o princípio “D”, princípio ético-discursivo. Ele fundamenta a ideia da Ética do Discurso. Por ele, estabelece-se que

[...] uma norma só deve pretender validade quando todos os que possam ser concernidos por ela cheguem (ou possam chegar), enquanto participantes de um discurso prático, a um acordo quanto à validade dessa norma (HABERMAS, 2013, p. 86).

Os princípios “U” e “D” da Ética do Discurso integram o rol de mecanismos formais que asseguram a efetivação das condições objetivas para o agir comunicativo. Desde que essas condições mínimas estejam garantidas por esse pano de fundo ético, abre-se o terreno para a manifestação das competências dos sujeitos para o engajamento no agir comunicativo.

Essas competências são aprimoradas pelo sujeito ao longo do seu processo de desenvolvimento. Elas não são inatas, tampouco acontecem naturalmente em qualquer situação comunicativa. É

preciso mobilizar habilidades para referir-se a algo no mundo com outrem e coordenar o uso dessas habilidades com o desempenho de habilidades relativas aos papéis comunicacionais.

Por um lado, os participantes da comunicação precisam ter a competência para adotar, se necessário, em face de estados de coisas existentes, uma atitude objetivante; em face de relações interpessoais legitimamente reguladas, uma atitude conforme normas; em face das próprias vivências, uma atitude expressiva (e de variar, uma vez mais, essas atitudes em face de cada um dos três mundos). Por outro lado, precisam também, a fim de poder *se entender uns com os outros sobre algo* nos mundos objetivo, social e subjetivo, poder adotar as atitudes ligadas aos papéis comunicacionais da primeira, segunda e terceira pessoas (HABERMAS, 2013, p. 169).

Esses dois tipos de perspectivas – relativo ao sistema de referências formal dos mundos e aos papéis comunicacionais em situações de fala – estão integrados em uma forma complexa, característica da compreensão descentrada do mundo. Afirmar que determinado sujeito age segundo uma compreensão descentrada de mundo é afirmar seu domínio de uma capacidade complexa, quer seja, a de manobrar de forma integrada, dentro de uma situação comunicativa, duas dimensões: o a) sistema de referências formal dos três mundos e a b) adoção de atitudes relativas a diferentes papéis comunicacionais.

Contudo, “compreensão descentrada do mundo” é uma expressão ainda bastante genérica em Habermas. Ele faz uso desse termo para ilustrar uma característica do sujeito capaz de realizar tal tarefa, mas não explica em detalhes os mecanismos dessa capacidade

complexa. Tampouco detalha o caminho percorrido pelo sujeito até a aquisição de tal competência. Adentrar esse campo implicaria dispensar maior atenção a esses mecanismos ou estruturas da interação. Ele mesmo afirma sua convicção de que “a ontogênese das perspectivas do falante e do mundo, que leva a uma compreensão descentrada do mundo, só poderá ser esclarecida em conexão com o desenvolvimento das correspondentes estruturas da interação” (HABERMAS, 2013, p. 170). Habermas não completa essa tarefa e concede os créditos dessa explicação a Piaget. Para ele, existe uma relação natural entre a compreensão descentrada do mundo e as estruturas da interação.

Se partimos, com Piaget, do agir, isto é, *confronto ativo* de um sujeito que aprende construtivamente com seu *mundo ambiente*, é natural supor, primeiro, que o complexo sistema de perspectivas se desenvolve a partir de duas raízes: por um lado, a partir da perspectiva do observador, que a criança adquire através de um relacionamento perceptivo-manipulador com seu mundo-ambiente físico, bem como, por outro lado, a partir das perspectivas eu-tu relacionadas uma a outra reciprocamente, que a criança exercita através do relacionamento simbolicamente mediatizado com pessoas de referência (no quadro da interação socializadora). A perspectiva do observador consolida-se mais tarde numa atitude objetivante em face da natureza externa (ou do modo dos estados de coisas existentes), ao passo que as perspectivas eu-tu se perenizam naquelas atitudes das, primeira e segunda, pessoas que estão associadas aos papéis comunicacionais do falante e do ouvinte. Elas conquistam essa estabilização graças a uma transformação e diferenciação das perspectivas originais: a perspectiva do observador é encaixada no sistema de perspectiva do mundo; e as perspectivas eu-tu completam-se no sistema de perspectivas

do falante. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento das estruturas de interação pode servir como fio condutor para a reconstrução desses processos (HABERMAS, 2013, p. 170).

Primeiramente, Habermas acompanha a proposição piagetiana de que o princípio da relação de conhecimento é o agir. Sua origem não está então no pensamento, mas na ação. Essa ação já contém, mesmo que embrionariamente, o caráter interativo. No entanto, ela toma tais contornos gradativamente. O sujeito age sobre o mundo e por essa ação diferencia-se dele. A percepção inicialmente centrada em si mesma, ao assimilar os elementos objetivos do mundo ambiente, desenvolve-se no sentido de uma perspectiva de observador que, mais adiante, se configura em uma atitude objetivante, uma atitude em terceira pessoa. Quando dessa ação sobre o mundo se olha para as relações entre os sujeitos, as relações eu-tu, o desenvolvimento caminha no sentido do aprimoramento das perspectivas de primeira e segunda pessoas.

A reconstrução dos processos de que fala Habermas pode ser, segundo ele, conduzida pelo desenvolvimento das estruturas de interação. Para entender como são construídas as condições para a atuação no contexto do agir comunicativo, é preciso compreender como se desenvolvem as estruturas da interação. Para enfrentar esse desafio, Habermas acredita apenas ser possível uma tese sobre “a ontogênese das perspectivas do falante e do mundo, apoiando-nos sobre as investigações empíricas existentes” (HABERMAS, 2013, p. 172). Por isso, apela à interpretação dos estádios da adoção de perspectivas elaborados por Robert Selman.

A tomada de perspectiva social é uma forma social da cognição. Ela está entre o pensamento lógico e o pensamento moral. Habermas identifica “estágios distintos do desenvolvimento da tomada de perspectiva a partir da proposição de uma extensão da teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget e da teoria do julgamento moral de Kohlberg” (FEITOSA *et. al.*, 2016, p. 103) e com isso leva além as ideias de Mead e do próprio Piaget. À semelhança de Piaget e Kohlberg, arquiteta uma estrutura organizada em uma sequência de estádios e níveis. O primeiro Nível é o da adoção de perspectiva a) diferenciada e b) subjetiva (entre os 5 e 9 anos); o Nível 2 é o da adoção de perspectiva a) autorreflexiva/na segunda pessoa e b) recíproca (entre os 7 e os 12 anos); o Nível 3 é o da adoção da perspectiva a) da terceira pessoa e b) mútua. A cada passagem de um estádio para o outro, ocorrem transformações na estrutura de perspectivas. Cada uma delas traz novidades, sendo estas a base para a continuidade da progressão.

A passagem para o terceiro nível, ao final, traz ao domínio da interação a perspectiva do observador e a vinculação dessa perspectiva com aquelas do eu-tu. A partir dessa nova condição, “a reciprocidade das orientações da ação, instaurada no estádio precedente, pode ser objetualizada e trazida à consciência em seu contexto sistêmico” (HABERMAS, 2013, p.180). A coordenação de ações passa a atingir um novo nível em que o sistema de perspectivas do falante pode ser considerado completo. Com isso, inaugura-se a referência a um mundo social. Os participantes da situação comunicativa podem escolher agir ou não conforme normas. Também podem escolher entre um agir estratégico ou não-

estratégico. Com esse elemento a interação pode assumir sua forma pós-convencional.

Evocando Kohlberg e Selman, Habermas busca explicar como se constroem e progridem as condições para a participação no agir comunicativo. Tanto um quanto outro, partem dos estudos de Piaget para fundamentar suas pesquisas no campo do desenvolvimento da moral e das interações sociais, respectivamente. O princípio motriz que possibilita o avanço entre estágios, assim como os pormenores de seu funcionamento em uma abordagem mais elementar, são aspectos primordiais às explicações de seus modelos teóricos. Os créditos da dinâmica do agir comunicativo, logo, devem ser atribuídos aos estudos de Jean Piaget.

Neste capítulo foi apresentada a teoria da racionalidade comunicativa habermasiana. Iniciou-se por questionar a atualidade da proposta de Habermas situando-a em um lugar entre a obsolescência e uma filosofia do futuro. Consideradas as distintas perspectivas a partir das quais se pode examinar esse problema, conclui-se que seu extenso trabalho ainda pode render contributos ao campo das Ciências Humanas, pois seu potencial não foi totalmente explorado. Solvida a questão, resgata-se seu conceito de racionalidade a partir do diálogo com Max Weber. Esse conceito é melhor compreendido através da definição de sociedade como mundo da vida e sistema. A relação entre esses dois elementos, distintos e complementares, é o terreno sobre o qual se erguem os pressupostos do agir comunicativo. Adentrar a dinâmica do agir comunicativo faz sobressaltar a questão das coordenações de perspectivas. Ela é subsidiada pelas explicações de Selman sobre a

evolução das estruturas de interação social. A origem dessa explicação é a pista que leva até Piaget.

PIAGET:

SENTIDO E DIMENSÃO SOCIOLÓGICA

Habermas colocou para si o desafio de redimensionar o materialismo histórico, fazendo uma crítica à atenção exclusiva dada pelo marxismo à questão do trabalho. Para ele, essa ênfase não explica suficientemente os fenômenos sociais tais quais se desenovelaram nos séculos seguintes ao apogeu teórico da tradição marxista. Frente a esse diagnóstico, rompeu parcialmente com o mote principal do marxismo e passou a construir uma nova possibilidade de leitura do social. Sem abandonar o progressismo da esquerda teórica, pareou a interação à categoria trabalho, formando o binômio a partir do qual acredita ser possível uma nova compreensão da dinâmica social. Mais que uma compreensão, uma base sobre a qual se torna possível refletir e reagir às previsões menos otimistas sobre os caminhos da humanidade.

Fazendo isso, precisou buscar para sua Teoria do Agir Comunicativo uma justificativa que superasse as dificuldades de uma epistemologia focada nas relações sujeito-objeto, característica aderida ao materialismo. O materialismo histórico preconizou a superação de um estado de coisas socialmente injusto por meio da revolução, que pode ser resumida como a virada dos explorados em detrimento das classes dominantes. Essa virada é fruto do cúmulo das contradições emergentes da dinâmica entre o aprimoramento das forças produtivas e a consciência da natureza das respectivas e injustas relações de produção. Esse sujeito ainda é o sujeito da

filosofia da consciência, que age exclusivamente sobre o mundo objetivo. Quando postula um sujeito que reconhece o outro enquanto sujeito também agente, Habermas procura reposicionar o acento da verdade objetiva – que até o momento residia fora – rumo ao interior das relações. As interações entre os sujeitos, mediadas pelo ato comunicativo, passam a integrar o centro da questão epistemológica.

O capítulo anterior encerrou com a seguinte conclusão: Habermas se vale da leitura piagetiana para endossar sua tese de que em situações argumentativas, onde há coordenação de um complexo sistema de perspectivas, manifesta-se uma racionalidade comunicativa. Essa racionalidade, por sua vez, se viabiliza nas condições presumidas no contexto do agir comunicativo. Lá, buscou-se imprimir a ideia de fundo de que o sociólogo valoriza em Piaget o aspecto da descentração. Esse conceito, descentração, entende-se como sendo um processo de desenvolvimento que encaminha o sujeito desde um olhar egocentrado até uma perspectiva deslocada do próprio sujeito.

Entretanto, este não é o único sentido da contribuição de Piaget para a Teoria do Agir Comunicativo. Assumir a dimensão das interações levou Habermas a considerar a existência de um sistema mais complexo, do qual também passam a fazer parte as relações sujeito-sujeito, de natureza distinta das que acontecem entre os sujeitos e o mundo objetivo. Inserir a dimensão da interação implicou também um novo olhar para a comunicação e, por conseguinte, para a linguagem. Essa mudança paradigmática reinventa um olhar e, a partir dele, a totalidade das coisas.

Mais do que um descortinar de uma possibilidade até então escondida, o encontro com o paradigma da comunicação desaloja o sujeito da sua posição diante da consciência para colocá-lo frente a um mundo que está por ser conhecido e construído. Nesse mundo, cada sujeito é também agente e, com isso, sua responsabilidade individual é redimensionada. Esses componentes da reforma proposta por Habermas trazem em si um grande potencial de transformação.

Não seria possível, no entanto, que sua teoria apontasse caminhos futuros para a humanidade sem se alicerçar no conhecimento da gênese dos processos evolutivos do sujeito e da sociedade. Por tal motivo, a Teoria do Agir Comunicativo necessitou de um fundo explicativo que demonstrasse, primeiramente, como nascem as interações entre sujeitos e, em seguida, qual a dinâmica dessas interações. A epistemologia genética piagetiana, por seu empenho em demonstrar como se dá a psicogênese, ou a gênese psicológica do conhecimento, foi utilizada por Habermas como substrato para essa tarefa em três dimensões: cognitiva, moral (seus estudos de Kohlberg), e das interações sociais (suas leituras de Selman).

A ideia de progressão em Piaget pode ser entendida de modo abrangente como o movimento do desenvolvimento. Essa noção é cara a Habermas. Ela traz embutidas a importância do conflito e de sua superação, que explicam a dinâmica do aprimoramento das imagens de mundo, que conduzem ao paradigma da racionalidade comunicativa. Um estado de equilíbrio não permanente recebe uma perturbação (conflito), responde a ela e produz uma resposta em um novo patamar (superação). O novo patamar nega o anterior,

mas, em alguma medida, também o contém. Sem esse conceito chave, que explica como se passa de um momento a outro, o resgate do poder emancipatório da razão em Habermas se esvaziaria.

Piaget trata desse processo de descentração, mas basicamente atém-se à dimensão do sujeito. Em algumas de suas ilações, chegou a desenvolver melhor ideias a respeito da relação que tal dinâmica tem com a dimensão sociológica. Habermas se preocupa com as mesmas dimensões: “a evolução da sociedade moderna por um lado, e o desenvolvimento do sujeito individual por outro” (KESSELRING, 1997, p. 242). A tese habermasiana é a de que, em essência, os processos que encaminham o desenvolvimento do sujeito individual também mobilizam a evolução da sociedade moderna. Ele não se dedica profundamente à investigação científica na intenção de demonstrar como acontece esse desenvolvimento, mas estabelece uma série de analogias para explicar o fenômeno, referindo-se sempre a Piaget com relação ao conceito de desenvolvimento.

Sem dúvidas, os pontos de intersecção entre o pensamento de Piaget e Habermas são diversos e a ideia de evolução social a partir do conceito de desenvolvimento é um dos seus elos mais fortes. O diálogo a respeito desse encontro poderia avançar sem muitas delongas, não fosse uma observação. A noção de desenvolvimento ou descentração em Piaget passa por uma transformação profunda, que muda suas questões e métodos de pesquisa daquele ponto em diante. O fato deriva dos contínuos avanços de seus estudos, gerando a necessidade de que se realizassem ajustes ao longo de sua trajetória de pesquisas. Dentre esses ajustes, estão aqueles provocados pelas

mudanças ocorridas no campo da teoria biológica. Suas implicações são apresentadas e discutidas a seguir.

Habermas se refere ao conceito de desenvolvimento de Piaget utilizando ora o termo descentração, ora abstração reflexiva. No trecho da Teoria do Agir Comunicativo em que trata da evolução das compreensões de mundo mítica e moderna, adota a descentração para explicar como a sociedade chega a um desencantamento do pensamento mítico. Se esse termo se reserva mais exclusivamente aos processos coletivos, “tão logo transpõe o limiar do domínio da psicogênese, Habermas prefere como fio condutor o conceito de ‘abstração reflexiva’ ou, mais corretamente, a noção de reflexão” (KESSELRING, 1997, p. 248). Acontece que houve uma transformação do conceito de descentração em Piaget. Essa transformação acompanhou as mudanças pelas quais passou sua ideia de adaptação. Habermas, no entanto, não notou – ou talvez não tenha considerado – essa distinção entre um momento e outro, permanecendo vinculado à primeira noção.

Segundo a primeira teoria, todo desenvolvimento psicogenético é um processo contínuo de uma única descentração, um processo que parte de um estado dito de ‘autismo’ – que Piaget pensava, na época, como típico da criança pequena – e atinge o pensamento lógico e racional no adulto. De acordo com a segunda teoria, a noção de descentração refere-se à relativização de algo tido como absoluto, e Piaget sublinha que esse processo se repete em cada nível de desenvolvimento (KESSELRING, 1997, p. 251).

Como resultado, a Teoria do Agir Comunicativo ancorou-se em subsídios teóricos de Piaget, contudo, sem incorporar os

elementos da nova etapa piagetiana que poderiam enriquecê-la. Uma questão que parece urgente é saber por qual motivo Habermas deixou de observar essa transição, sendo que ela já estava estabelecida na época em que formulara a Teoria do Agir Comunicativo. Segundo Kesselring (1997), a explicação é simples. Habermas nunca se aproximou da explicação do desenvolvimento com base na abstração reflexiva e isso aconteceu porque o alemão nunca esteve preocupado em seguir a ontogênese intelectual.

Se de fato Habermas não se debruçou sobre os pormenores do processo de abstração reflexiva, então, além de não haver percebido a mudança de rumos que Piaget empreendeu, não pôde justificar de que modo seria possível transportar um conceito de sua aplicação subjetiva à sociológica. Para Piaget, a abstração reflexiva não é coletiva, mas sim um processo individual. Diante disso, resta a questão sobre “se, e eventualmente em que sentido, processos de abstração em sentido coletivo – como o sugerem, por exemplo, os marxistas – podem acontecer” (KESSELRING, 1997, p. 252).

Neste capítulo, serão apontadas algumas reflexões a partir da primeira afirmação de Kesselring: a abstração reflexiva não é coletiva. Serão evocadas as intenções originais do pensamento piagetiano, demonstrando haver, desde lá, uma preocupação em fornecer respostas no campo sociológico. Em um diálogo com a socióloga Bárbara Freitag, vê-se que o modelo do desenvolvimento social não se encontra acabado na teoria de Piaget, mesmo assim, ela nunca desvinculou-se de uma perspectiva coletiva. Essa perspectiva conduz suas conclusões desde um conceito de adaptação inspirado na biologia clássica até a ideia de abstração reflexionante. Por fim, as

dimensões subjetiva e social de seu interesse sociológico serão apresentadas.

O sentido da obra de Jean Piaget

Para conhecer o sentido da obra de Jean Piaget é preciso contextualizá-la. Ele inicia sua carreira acadêmica prematuramente, empenhando-se intensamente em sua produção até os últimos anos de sua vida. Foi característica de sua organização para o trabalho a capacidade para aglutinar outros pesquisadores em torno dos objetivos científicos por ele perseguidos. Aliado a isso, a contundência de suas ideias exponenciaram o alcance de seu trabalho. Essa grande amplitude, no entanto, não foi atingida sem que a acompanhassem alguns percalços. Dentre seus efeitos colaterais, estão os equívocos na interpretação de seu trabalho.

Há quem pense, por exemplo, que Piaget tenha sido o criador das “escolas construtivistas”. Há igualmente quem o defina como um educador, no sentido estrito da palavra. Para outros, o suíço teria se dedicado exclusivamente à psicologia do desenvolvimento. Para outros, ainda, ele teria dedicado uma vida inteira ao estudo das crianças. Entendimentos dessa natureza são dissonantes em relação ao real trabalho desenvolvido por Piaget. Contudo, eles não surgem gratuitamente. Aspectos inerentes à teoria dão margem à sua manifestação. É no universo onde se constelam as frentes de estudo componentes a teoria piagetiana que se navega daqui em diante.

Permanentemente em busca das condições de todo conhecimento possível, a rigor, não foi pedagogo, tampouco

psicólogo. Passeou, decerto, por diversas áreas do conhecimento. Especialmente após sua formação em biologia e uma forte aproximação com a filosofia. Mas a partir da análise do objeto de sua busca é possível identificá-lo como um epistemólogo. Quer dizer, aquele que se dedica ao “estudo crítico dos princípios, das hipóteses e dos resultados das diversas ciências, destinado a determinar a sua origem lógica (não psicológica), o seu valor e a sua importância objetiva” (LALANDE, 1993, p. 15). O precoce interesse filosófico o levou a enveredar por questões gradualmente mais profundas, chegando àquelas sobre a origem do conhecimento, costa onde aportou e à qual dedicou significativa parte de sua atividade laboral.

Até que se dedicasse especificamente à epistemologia, percorreu outros caminhos. Dedicou-se à filosofia tão logo a conheceu, aos 15 anos de idade, quando trabalhava já com pesquisas na área da biologia. Na autobiografia registrada em *Sabedoria e Ilusões da Filosofia* (PIAGET, 1983b [1965]), fica evidente que a aproximação à filosofia impactará seus interesses de estudo até o fim de sua vida. As intersecções entre filosofia e biologia o inspiram a desenvolver uma teoria do conhecimento. Não uma teoria qualquer, mas uma que conseguisse resgatar em suas explicações uma base biológica. Esperava encontrar nos elementos da vida orgânica explicações que possibilitassem “[...] determinar as condições de todo conhecimento possível e de toda comunicação possível” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1994, p. 4). Diferentemente do que circula no senso comum, os maiores interesses do trabalho piagetiano não são propor uma nova pedagogia nem inaugurar uma nova doutrina psicológica.

Para cumprir seu propósito teria que responder a um enigma: como o ser humano se apropria do conhecimento lógico-matemático? Seria impellido por categorias pré-existentes, categorias *a priori*? Seria por um movimento implicado pela aprendizagem? Essa problemática levantada por Piaget é continuidade daquela que suscitara Kant. Sua solução reside na ideia de que o ser humano é um animal simbólico.

A maior novidade no conjunto das reflexões e indagações a este respeito é a presença do fator biológico. Na Grécia, Lógica, linguagem e pensamento aparecem identificados como aspectos da inteligência humana entendida como uma realidade abstrata. Hoje em dia já não se pode ignorar a natureza orgânica do ser humano, com suas possibilidades de realizar trocas com o meio desde os níveis mais elementares até aquele das trocas simbólicas. No centro das investigações contemporâneas aparece o homem, entendido, como bem definiu Cassirer, como animal e simbólico, ou: animal, ainda que simbólico... (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1994, p. 26).

A biologia, no entanto, não bastava. Elaborar um completo e complexo quadro que trouxesse as respostas procuradas, implicava a sondagem de outras áreas do conhecimento. Nessas incursões, encontra-se com a psicologia de seu tempo. Ao contrário do que se pode imaginar, não opta por estudá-la em função de uma inclinação vocacional, mas por uma necessidade metodológica. Apenas pela psicologia conseguiria chegar à compreensão das relações evolutivas que envolvem a lógica, a linguagem e o pensamento.

Por meio da psicologia elabora um modelo para a explicação dessas relações evolutivas baseado em estruturas mentais. Percebe

que tais estruturas possuem uma gênese, depois, “que se constroem no tempo, chegam a um estado de equilíbrio perfeito” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1972, p. 75). Seu percurso aponta uma tendência em direção a características de universalidade e necessidade, análogas às características das estruturas lógico-matemáticas.

Suas primeiras investidas no campo da psicologia miraram nas crianças, de forma específica, em sua manifestação verbal. Olhando para ela, imaginara Piaget que seria capaz de desvendar a origem do pensamento em sua forma adulta, quer dizer, em seu caráter lógico-matemático. Mas as coisas não aconteceram exatamente assim. Mais adiante, pelas leituras de Arnold Reymond descobriu uma possível inteligência prática da criança. Isso fez com que considerasse a existência de uma lógica das ações que fica “implícita no comportamento da criança e que seria anterior a qualquer lógica transmitida pela linguagem” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1972, p. 4). A lógica não seria introjetada na criança desde o campo da cultura, por meio da linguagem. As ações da criança manifestam uma lógica própria e a gênese da lógica reside na ação. Essa compreensão representou um marco a partir do qual foram redefinidas tanto as questões iniciais de Piaget, quanto o desenvolvimento de seus métodos.

O desenvolvimento da inteligência é um fenômeno que só se percebe por seus efeitos, logo, não é possível sua observação direta. Foi então que Piaget passou a encarar definitivamente a manifestação da inteligência como algo que só poderia ser explicado a partir da criação de um modelo. Esse modelo, hipotético, seria útil para demonstrar e explicar relações contidas pelas estruturas da

inteligência. Tal modelo não se parece “com a noção de ‘organismo’ nem com a de ‘mecanismo’, justamente por se colocar num plano diferente do fenômeno, isto é, num plano abstrato, embora deva ser confirmado pela experiência” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1972, p. 4). O que Piaget realizou nesse sentido pode ser equiparado à busca de boa parte dos filósofos: a criação de um modelo para a razão. Sua aposta foi em um modelo interacionista unificado (OLIVEIRA FILHO; MACEDO, 2014, p. 204), que representasse que o mesmo processo de interação move os desenvolvimentos cognitivo, orgânico e filogenético.

Uma das bases desse modelo é a existência de estruturas mentais. As estruturas não são abstratas, mas biológicas e não devem ser confundidas com o próprio pensamento. Elas ocupam o lugar de “pano de fundo” do comportamento humano. As estruturas mentais organizam-se à semelhança do modelo atômico na física. As leis e a forma geral de seu funcionamento são apresentadas por uma representação, que facilita sua explicação e compreensão.

Depois da descoberta e esquematização da existência desse processo oculto, os esforços empregados por Piaget e sua equipe dirigiram-se à formalização das estruturas mentais. Esse período da trajetória científica piagetiana levantou uma série de problemas e, junto deles, vieram algumas críticas. Boa parte delas foi acolhida por Piaget, que as converteu em reformulações teóricas. No bojo dessas reformulações, houve transformações significativas nos objetivos e métodos piagetianos. De tal maneira, que é possível definir a obra de Piaget como dividida em duas grandes fases.

Somente na segunda fase Piaget pôde dedicar maior atenção à conciliação dos aspectos lógicos e dinâmicos da estrutura que descobrira, harmonizando seu modelo explicativo. Para isso, precisaria solucionar seu principal entrave: justificar a coexistência de aspectos “duros”, imutáveis, universais da lógica matemática, com a flexibilidade, espontaneidade e particularidade da manifestação biológica da inteligência.

Retomando, Piaget parte de uma experiência precoce com o trabalho na Biologia, vê-se profundamente encantado pelos temas filosóficos e, a partir de então, persegue uma explicação para um problema crucial do conhecimento. Em busca das condições para todo conhecimento possível e toda comunicação possível, encontra na psicologia recursos para sua investigação e, por ela, chega à observação das manifestações da construção do conhecimento na criança. Desse momento, principia a elaboração de um modelo explicativo representativo da gênese e desenvolvimento das estruturas mentais, ainda sujeito a contradições por não integrar a lógica à dimensão orgânica. A coesão completa dessa explicação surge mais adiante, na segunda fase de sua produção teórica. O que exatamente diferencia o primeiro e o segundo momento da obra de Piaget? O que motivou de fato essa mudança? A chave para a compreensão da passagem de uma fase a outra na teoria piagetiana é o entendimento da transformação do seu conceito de adaptação.

Interesse sociológico de Piaget: pontos e contrapontos

A hipótese da existência de duas fases no pensamento piagetiano não está sendo inaugurada neste livro. Porém, não há

uma unanimidade entre comentadores da obra piagetiana quanto ao início e ao fim exatos de cada fase. O consenso é que o jovem Piaget dos anos 1920 é significativamente distinto daquele expresso nos escritos da década de 1940 em diante. As concepções de Bárbara Freitag e Adrián Oscar Dongo-Montoya representam, cada uma, pontos de vista diferentes a respeito dessa classificação. Aqui elas serão confrontadas para, ao final, concluir-se haver aspectos de Piaget que Habermas não importou para sua teoria.

Para Freitag (1991), na primeira das fases dos estudos piagetianos resiste ainda um olhar sociológico para os problemas investigados. Aos poucos, esse olhar foi sendo perdido. Segundo a autora, Piaget “sempre desdenhou a sociologia e seu objeto de estudo: a sociedade” (FREITAG, 1991, p. 34). O percurso trilhado pelo suíço foi o de seccionar os fatores sociológicos contidos em seus escritos, reelaborando sua teoria psicogenética até “minimizar os fatores sociais, sublinhando o caráter biológico, ativo e lógico das estruturas do pensamento” (FREITAG, 1991, p. 34). O esforço teórico empreendido por Jean Piaget teria promovido uma mudança de foco de tal magnitude, que “a teoria do egocentrismo e da moralidade infantil cedeu lugar à psicologia e à epistemologia genéticas, mais próximas da biologia, da matemática e da cibernética que da sociologia” (FREITAG, 1991, p. 34). Quer dizer, as faces de sua teoria de melhor diálogo com explicações de cunho social foram sendo deixadas em segundo plano, dando lugar à biologia.

Segundo o ponto de vista de Freitag, somente a primeira fase do trabalho de Piaget poderia ser mais intimamente associada à teoria habermasiana. Primeiramente, porque para uma específica interpretação do conceito de sociologia, a conexão das ciências

sociais é mais nítida com a teoria do egocentrismo e da moralidade infantil que com a que se aproxima da cibernética. Depois, porque em seus contornos gerais, o movimento de descentração do sujeito serve de sustentação para uma ideia evolutiva, alinhada com aquela contida na Teoria do Agir Comunicativo. A própria autora esclarece seu ponto de vista:

O modelo psicogenético do Piaget dos anos 20 e 30 [...] é mais ambicioso, completo e rico em dimensões que o modelo subsequente, dos anos 40 e 80, concentrado na reconstrução do pensamento matemático científico. Enquanto a recepção da obra de Piaget privilegiou a exploração deste último modelo, discutido e reexaminado até a exaustão no mundo inteiro, o primeiro teve um destino peculiar. Foi criticado pelos contemporâneos, como Vygotsky e Wallon, questionado pelos linguistas nas fileiras piagetianas (Sinclair, Ferreiro) e parcialmente abandonado pelo próprio Piaget. Mas foi justamente esse modelo, isto é, a teoria do egocentrismo infantil e a sua descentração, que forneceu os fundamentos para uma “Teoria da Gênese do Eu”, capaz de integrar correntes teóricas tão fecundas como a psicanálise, o interacionismo simbólico e o próprio estruturalismo genético, permitindo a mudança de paradigma da teoria crítica para a teoria da ação comunicativa, isto é, uma teoria global da sociedade que se propôs superar os impasses da teoria crítica da antiga Escola de Frankfurt (FREITAG, 1991, p. 75).

Bárbara Freitag defende que o primeiro programa de estudos elaborado por Jean Piaget teve como mote a vinculação da psicogênese à sociogênese do conhecimento. Uma marca dessa fase da produção do epistemólogo é a ideia de que “a construção do conhecimento do mundo e de si mesmo por parte da criança (no

decorrer da ontogênese) fornecia a chave para a explicação do conhecimento produzido pela humanidade (no decorrer da filogênese)” (FREITAG, 1991, p. 75). Por essa perspectiva, o paradigma epistêmico avança em função “de uma reinterpretação total dos fundamentos conceituais a partir de uma nova ótica (descentração e perspectividade)” (FREITAG, 1991, p. 75). Essa ideia difere da proposição de Thomas Kuhn (2006 [1962]), para quem os principais promotores da mudança paradigmática seriam o acúmulo de saber e as transformações histórico-sociais.

A superação da compreensão paradigmática vigente até aquele momento é um dos grandes saltos executados por Habermas. Esse avanço, contudo, é alcançado com apoio de ideias advindas do primeiro momento da teoria de Piaget. Quando Piaget mudou de objetivos e métodos, houve quem não visse esse momento como uma superação teórica. Para Freitag, por exemplo, a virada de Piaget tem a ver com a assunção de uma postura política antagônica em relação àquela que tecera até o momento, um movimento da esquerda para a direita em seu pensamento político. Para ela, Piaget optou por uma leitura de mundo que privilegiou menos as questões sociais e mais as individuais, abandonando a busca pelas possibilidades de transformação social.

A educação, os fatores sociais, o papel do grupo na constituição do pensamento, da fala e da consciência moral infantil perdem seu peso explicativo na formação das estruturas cognitivas infantis, na medida em que avançam os estudos no Centre d’Espistémologie Génétique, privilegiando-se os fatores ‘naturais’ da hereditariedade, maturação biológica e da equilibração cibernética que, associados à ‘ação’ (em lugar de

‘interação’), passam a explicar a construção do pensamento lógico-matemático (FREITAG, 1991, p. 34).

Ver a questão por esse ângulo sugere que Piaget teria evitado sistematicamente abordar o conceito de sociedade. E quando não foi possível desviar-se dele, tratou-o sob três formas: “1) enquanto ‘meio’, no qual age e interage a criança; 2) enquanto ‘grupo social’, no qual se movimenta a criança; 3) enquanto objeto de reflexão dos sociólogos” (FREITAG, 1991, p. 35). Em outras palavras, ou a sociedade não é da alçada de seu interesse investigativo – pertencendo a outra área do conhecimento –; ou é para ele simplesmente um grupo, desprovido de distinções de natureza socioeconômica, linguística, cognitiva ou hierárquica; ou ainda, representa um meio, objetificado pelo sujeito, que refaz esse processo dirigido aos objetos do mundo físico, transformando entes de relações humanas em objetos sociais.

Dongo-Montoya (2006) tem um olhar diferente para a mesma questão. O autor concorda com a tese de distinção entre um período e outro da produção piagetiana, no entanto, a explicação dada para isso é outra. Segundo ele, “nas pesquisas iniciadas por Piaget na década do 1920, as conquistas conceituais realizadas pela criança são explicadas por ele em função da socialização linguística e de interações sociais” (DONGO-MONTOYA, 2006, p. 120). O próprio Piaget (1971b) afirma haver enfatizado o aspecto sociológico da linguagem em seus trabalhos iniciais *A linguagem e o Pensamento na Criança* e *O Juízo e o Raciocínio na Criança*. Nesses textos, reforça ser o pensamento da criança como uma discussão interna, uma representação interiorizada da interação social. Assim, na constituição do pensamento, “somente os hábitos de discussão e

de vida social levam à lógica, e o egocentrismo, precisamente, torna impossíveis esses hábitos” (PIAGET, 1999 [1923], p. 276). Nesses escritos, está fortemente presente a ideia de que a dinâmica externa das relações sociais é copiada para a vida interior e adotada pelos pensamentos.

Essa compreensão não ilustra claramente os processos pelos quais os sujeitos se apropriam do conhecimento. Ela simplifica a questão assim como o faz Vygotsky, “pois para ele o desenvolvimento da lógica na criança é uma função direta de sua fala socializada” (DONGO-MONTOYA, 2006, p. 121). Piaget inicialmente também não havia conseguido identificar os fatores endógenos responsáveis pelo desenvolvimento do pensamento e da linguagem. Por esse motivo, aferrou-se em concepções reducionistas que, durante algum tempo, explicaram o problema da seguinte maneira:

[...] quando um comportamento novo vem enriquecer os precedentes, no decurso do desenvolvimento, isso seria devido menos a uma construção interna (endógena) do que a um resultado das próprias interações da vida social. Por exemplo, quando se explica o aparecimento da reflexão, invocando a conduta social da deliberação – assim como da sua interiorização – sobre a forma de discussão consigo mesmo, há uma construção de conduta nova, mas a partir do plano interindividual ou coletivo. A novidade de tal conduta – a reflexão – é reduzida, portanto, ao mecanismo exterior, e não deriva de uma construção interna, a partir das condutas de níveis anteriores (DONGO-MONTOYA, 2006, p. 122).

Seu modelo explicativo buscava, à época, justificar o desenvolvimento cognitivo a partir de elementos externos ao sujeito. Tinha, portanto, traços do empirismo. Já o modelo seguinte, acrescenta ao sistema explicativo anterior uma noção de construção, agregando a ele uma dimensão endógena. Ao contrapor o segundo modelo, Piaget não situa sua proposta no polo diametralmente oposto. Ou seja, não realiza um giro subjetivista. Ele inova ao contrapor uma base nem inatista, nem preformista, mas construtivista.

Apesar das distinções entre os escritos do jovem Piaget e os posteriores, o que permanece é o cerne da ideia de adaptação. A adaptação é comum a todos os processos da inteligência. A diferença está na explicação sobre como ela acontece. No primeiro momento da obra piagetiana, ela é simplificada e tende à negação dos aspectos endógenos. Na fase seguinte, passa a considerar a cibernética, que representa novas descobertas e avanços no campo das ciências biológicas. Com isso, faz evoluir o conceito de adaptação biológica *pari passu* ao de adaptação cognitiva.

Feitas as análises do sentido da obra de Piaget e das razões para sua resignificação, resulta que o conceito de sociedade em Piaget pode ser lido de modo diferente daquele de Barbara Freitag. Ao contrário do que deduz, a teoria de Piaget não desdenha dos aspectos sociais, mas incorpora a si elementos novos, alcançando rigor científico ainda mais profundo. Esse foi o elemento característico de seus escritos da década de 1940 em diante. As novidades desse sistema teórico mais amplo e abrangente que o de 1920 implicaram um olhar para as condições endógenas do

desenvolvimento da inteligência humana, sem negar os fatores exógenos.

A maior atenção dada aos fatores endógenos do desenvolvimento da inteligência levou Piaget a redirecionar seu foco de estudos para a criança, onde buscou as origens do pensamento e da linguagem e de suas relações entre si. Com esse esforço encontrou, no funcionamento dos esquemas sensório-motores dos bebês, um universo ao qual não tivera acesso até o momento. A partir desse encontro, colheu algumas das respostas para suas perguntas iniciais e, mais esperançoso sobre a fertilidade desse caminho, passou a investir seus esforços nesse campo.

Piaget manteve seu interesse sociológico ao longo de sua carreira. Duas afirmações sustentam essa premissa. Primeiramente, a busca por uma explicação alicerçada na biologia não surgiu depois das décadas de 1920 e 1930, mas acompanha Piaget desde a infância, no início precoce de sua carreira nas ciências. A segunda, é que não há um abandono da dimensão social, mas uma mudança de foco, apenas. O conhecimento biológico evoluiu quanto ao conceito de adaptação e Piaget o acompanhou, distanciando-se da biologia clássica e aproximando-se à cibernética. A seguir trata-se de como seu interesse sociológico conduziu essa transição.

Da adaptação biológica à abstração reflexionante: a dimensão sociológica como condutor

Na Europa do início do séc. XX, o movimento efervescente de transformações políticas estabeleceu diálogo com diversas áreas, inclusive com as ciências e, dentre elas, a Biologia. Essa aproximação

entre política e ciências biológicas foi responsável por promover, à época, uma mudança na concepção de adaptação biológica, assumindo elementos da cibernética. Essa evolução foi acompanhada por Piaget e refletiu-se em sua teoria (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1988). Primeiramente, adaptação para ele representava um fluxo irreversível, de acordo com a concepção da biologia clássica. Depois, ele a explicou como equibração majorante, dotada de um equilíbrio reversível. Em um último momento, a denomina como abstração reflexionante, incorporando o processo dialético.

Para compreender melhor a influência dessas transformações políticas em relação à obra de Piaget, é preciso situar o debate na história do conhecimento biológico. Até as décadas de 1920 e 1930, duas correntes na biologia se opunham rigidamente, mecanicismo e vitalismo. Nesse período, surge a chamada biologia organicista, propondo a superação dessa oposição por outra, mais amena, representada pelo uso consciente e complementar das metodologias globalista e analítica. O organicismo compartilhou as mesmas críticas do vitalismo às tendências mecanicistas, contudo, inserindo-as “num programa que apontava alguns problemas abertos, a serem investigados com metodologias controláveis, onde o vitalismo propunha as bases definitivas de sua abordagem do mundo vivo” (CERUTI, 1987, p. 364). Se vitalismo tratava alguns assuntos como já dados *a priori*, o organicismo acrescentou a ele uma atitude empírica, experimental.

Assim, a alternativa real ao mecanicismo biológico derivou da fusão das exigências teóricas antirreducionistas, presentes no pensamento vitalista, com uma atitude experimental que, ao

invés de se basear em entidades abstratas, propunha-se a identificar passo a passo as relações circulares e complexas presentes nas dinâmicas biológicas. O objeto central do debate tornou-se, então, o conceito de organização, que deixou de ser a instância inapreensível e não analisável postulada pelo primeiro pensamento vitalista para denotar, ao contrário, o conjunto de propriedades relacionais e sistêmicas expressas nos vários níveis dos seres biológicos (CERUTI, 1987, p. 365)

Na década de 1930, “biólogos como John Burton Sanderson Haldane e Joseph Needham, físicos como John Desmond Bernal e Paul Langevin, psicólogos como Henri Wallon” (CERUTI, 1987, p. 315) aderiram às ideias emergentes do materialismo dialético. Um evento científico marcou o surgimento desse interesse. Entre 29 de junho e 4 de julho de 1931, uma delegação de cientistas soviéticos participou do II Congresso Internacional de História da Ciência e da Tecnologia, em Londres. O encontro de cientistas da então URSS com os pesquisadores ocidentais foi extremamente fecundo, de tal modo que sua aproximação se acentuou pelo fato especial de haver sido 1931 o ano, pós crise de 1929, que mais sugeria um verdadeiro colapso do capitalismo (CERUTI, 1987). Resultou dessa visita um movimento importante na ciência europeia, que trouxe o debate político para o cerne da cena científica. Um dos epicentros dessa discussão viria a se alojar na *Revista Nature*, relevante veículo de comunicação científica desde essa época, que acolheu publicações científicas afinadas com a esquerda política.

Dentre o rol de pesquisadores ingleses notadamente influenciados pela visita soviética, estava o biólogo Conrad Hal Waddington (1905 – 1975). No círculo de cientistas que publicavam artigos na *Revista Nature* ele compunha a ala mais

“radical” quanto a apropriação do materialismo dialético. Waddington manifestou o direcionamento político de suas ideias em alguns desses escritos. Por exemplo, quando contrapôs teorias da biologia clássica, passando a ver, no caso do genoma, “um sistema ativo de ‘respostas’ e de reorganizações. Um sistema que não somente sofre a influência do meio, mas que o enfrenta utilizando suas informações” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1972, p. 51). A fisiologia, ou seja, o funcionamento geral desse sistema, reflete os princípios da cibernética, trazendo aplicações possíveis às adaptações no campo da inteligência, inclusive.

No momento inicial de seus estudos, tudo indica que Piaget se defrontava com os mesmos dilemas da crítica do vitalismo ao mecanicismo na biologia.

Já em suas primeiras obras explica a formação das estruturas mentais por um processo de adaptação. Na explicação deste processo a adaptação biológica desempenha um duplo e dúbio papel: de um lado, Piaget estabelece uma analogia entre as relações do organismo e o meio e as do sujeito e do objeto do conhecimento (neste caso o equilíbrio biológico serve de modelo ao equilíbrio das estruturas); de outro, considera a adaptação mental como continuação, prolongamento da biológica, justificando o mecanismo da formação das estruturas pelo mecanismo da vida em geral, desviando-se assim, de um verdadeiro modelo para um ‘mecanicismo’ que seria a negação do primeiro. Posteriormente, supera essa posição conseguindo alcançar um verdadeiro modelo. Contribuiu para isso a mudança de posição em relação à própria biologia (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1972, p. 43).

Mesmo tendo sempre considerado a adaptação biológica na explicação da formação das estruturas mentais, sua formulação se defrontava com as incongruências de uma crítica ao mecanicismo ainda não apropriada dos processos inerentes à gênese da inteligência. Essas primeiras explicações sobre o conceito de adaptação em Piaget marcam a fase em que a tônica adotada por ele foi o equilíbrio biológico-mecânico.

A leitura do trabalho de Waddington foi extremamente significativa para uma guinada na teoria piagetiana. O problema enfrentado pelo inglês tinha raízes similares às das questões de Piaget. A solução dialética explorada por Waddington, de inspiração cibernética, coube também para a epistemologia genética. Sob a influência das ideias do biólogo inglês, Piaget definiu a existência de três modelos explicativos para a adaptação de tipo cognitivo ou de qualquer outro tipo: “- produção aleatória com seleção posterior; - predeterminação; e – construção regulada. Esta última constitui um *tertium* que supera simultaneamente os dois termos antitéticos [...]” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1972, p. 50). Disso, infere-se que o primeiro modelo tem acento empirista, o segundo, preformista e o terceiro modelo, síntese e superação dos anteriores, carrega em si os gêrmens do que futuramente seria o construtivismo.

O intercâmbio entre esses dois pesquisadores, Piaget e Waddington, teve continuidade. Dentre a comunidade de biólogos da época, pode-se dizer que foi em Waddington que as novas ideias piagetianas encontraram eco. Diferentemente, não obtiveram igual repercussão no cenário científico da época. Desse momento em diante, Piaget deixa de entender a adaptação intelectual como um processo de equilíbrio biológico-mecânica e passa a adotar um

arcabouço explicativo que tem como chave a ideia de equilíbrio majorante, futuramente substituída pelo termo abstração reflexionante.

Embora o modelo explicativo seja diferente, a dinâmica do processo é a mesma, tanto na equilíbrio majorante quanto na abstração reflexionante. Nos dois casos há um elemento que desempenha o papel “desequilibrador”. Esse desequilíbrio provocará uma resposta no sentido da reequilíbrio, a caminho de uma superação do problema inicialmente posto. A diferença entre os dois termos é que no da abstração reflexionante, Piaget “[...] chega a uma nova noção de estrutura que demonstra a não contradição entre os modelos lógicos da inteligência por ele estabelecidos e seu aspecto vivo de constante transformação” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1972, p. 83). O modelo de inspiração cibernética bebe no mesmo movimento político deflagrado na ciência europeia das décadas de 1920 e 1930. Ele se vê refletido nas obras piagetianas publicadas de 1940 em diante. Esse período coincide com aquele em que houve mudança do foco na teoria da axiomatização de conceitos para a busca da compreensão das condições de coexistência entre os aspectos lógicos e vitais da inteligência.

De acordo com esse novo modelo, a estrutura concernente à inteligência possui três aspectos fundamentais: a totalidade, a transformação e a autorregulação. A totalidade da estrutura tem a ver com o fato de ser ela composta por elementos organizados em função de leis inerentes ao seu conjunto. Uma vez formado esse conjunto, com suas leis próprias, ele adquire características próprias, que o diferenciam de cada um de seus componentes. Tais leis regem a forma como se dão as composições, logo, os elementos sofrem

modificações para adequarem-se às leis, implicando o conceito de transformação. Por fim, se o conjunto conhecido por estrutura possui leis de composição, significa ser ele ao mesmo tempo estruturado e estruturante. Assim se revela sua última característica, a capacidade de autorregulação.

Para Piaget, nessa nova fase de sua teorização, tanto a adaptação biológica quanto a intelectual explicam-se mediante mecanismos de autorregulação. Nas interações há sempre transformações, mas estas mantêm sem alterações a forma do conjunto e também algumas de suas relações. Essa característica, para Piaget, é o que determina que mesmo gerando novidades, construindo novos elementos, as leis da estrutura se mantêm conservadas.

A vida é essencialmente autorregulação. A explicação dos mecanismos evolutivos, encerrada por muito tempo na alternativa sem saída entre o lamarckismo e o neodarwinismo clássico, parece encontrar seu caminho na direção de um *tertium*, que é cibernético e se orienta efetivamente no sentido da teoria da autorregulação [...] Os processos cognoscitivos aparecem então simultaneamente como a resultante da autorregulação orgânica, da qual refletem os mecanismos essenciais, e no âmbito das interações com o exterior, de tal maneira que acabam, no homem, por estendê-las ao universo inteiro (PIAGET, 2000 [1967], p. 38).

A abstração reflexionante é o processo pelo qual se explica a construção do conhecimento na perspectiva da autorregulação. Sua dinâmica tem como pilar dois elementos: o reflexionamento e a reflexão. Reflexionamento é “a projeção sobre um patamar superior

daquilo que foi tirado do patamar inferior, como acontece com a passagem da ação sensório-motora à representação” (BECKER, 2012, p. 95). Com isso, presumimos a existência de um patamar atual e outro anterior a ele. Na passagem de um patamar a outro, são projetados elementos do anterior no atual, ou seja, são reflexionados. Já a reflexão, é entendida “como ato mental de reconstrução e reorganização sobre o patamar superior daquilo que foi assim transferido do inferior” (PIAGET, 1977, p. 303 *apud* BECKER, 2012, p. 95). Os elementos reflexionados desde o patamar anterior não se ajustam necessariamente, sem uma prévia adequação. Essa ação mental para reconstruir e reorganizar esses elementos em sua nova condição é que se chama reflexão. Esses dois subprocessos da abstração reflexionante acontecem em sequência, o primeiro entre patamares distintos e o segundo, “intra” patamar, já em um nível mais atualizado.

O caminho percorrido pelo pensamento piagetiano para explicar o processo de adaptação que integra aspectos lógicos e biológicos vem desde a adaptação do tipo biológica, passando pela concepção de equilíbrio majorante, aperfeiçoando-se com a proposta cibernética, traduzida pela formulação da abstração reflexionante. Essa passagem de um momento a outro não representa um abandono da dimensão sociológica através da história do pensamento piagetiano. Essa transformação acontece em um contexto temporal e político específico em que o materialismo dialético repercutiu na cena científica da época, o que permite inferir que a dimensão sociológica foi fundamental para a chegada de Piaget às suas elaborações com base na cibernética.

Dimensão subjetiva do pensamento sociológico: interação e socialização

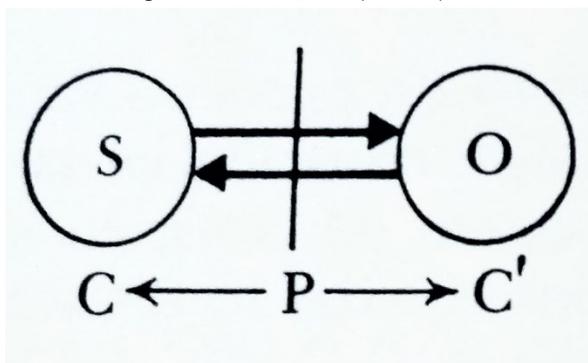
A questão que se levanta agora é: como o pensamento sociológico de Piaget avança na explicação sociológica em sua nova fase? A resposta a essa questão somente é exequível à medida que são perscrutados os aspectos sociológicos da teoria piagetiana. As ideias que desenvolve sobre como acontece a evolução em nível psicogenético se conectam de algum modo com a dimensão sociológica. Por ter-se atido mais ao trabalho com a psicologia, contudo, não são muitos os registros sobre esse tema. Do pouco que se encontra, extrai-se que, ao tratar da questão sociológica, Piaget se ocupa de dois problemas distintos: o da psicogênese e sociogênese ao longo da socialização da criança e o da evolução histórica das noções da ciência e filosofia. Aqui será abordado o problema da dimensão subjetiva e, adiante, o da questão coletiva.

Em uma e em outra área, psicologia ou sociologia, é presente a necessidade de explicação da relação entre parte e todo, ou melhor, entre indivíduo e sociedade. Historicamente, desde a secularização pela superação das concepções religiosas dogmáticas, fortemente ligadas à igreja medieval, é possível acompanhar distintos tipos de resposta ao problema posto. Foram basicamente três os principais modelos explicativos vigentes desde então: o esquema atomístico (o todo é a soma das partes); o esquema da emergência (implicação mútua entre parte e todo); e o esquema do relativismo e da sociologia concreta (todo é sistema de relações que promovem, cada uma delas, a transformação dos termos por ela unidos). Piaget identifica o prolongamento de sua teorização no campo sociológico como mais próximo a este último esquema.

Para Piaget, defender as relações ou interações como base da organização social, longe de apelar para características individuais, como muitos dos seus críticos pensam, significa reafirmar uma posição dialética e relacional, significa postular uma sociologia concreta focada na interação e distante da sociologia apoiada nos caracteres individuais (DONGO-MONTOYA, 2017, p. 165).

O conceito de interação é central para o entendimento dos aspectos sociológicos da teoria piagetiana. Para ele “o conhecimento procede a partir, não do sujeito, nem do objeto, mas da interação entre os dois” (PIAGET, 1977 [1974], p. 198). A interação, de que fala é representada na Figura 1 pelo ponto “P”.

Figura 1 - Interações sujeito objeto



Fonte: Piaget (1977 [1974], p. 199).

As relações entre sujeito (S) e objeto (O) são identificadas na Figura 1 por setas em sentido duplo. Perpendicular ao símbolo da relação S-O, a meio caminho de qualquer uma das setas, está o ponto mais periférico (P) comum tanto ao sujeito quanto ao objeto. Identificados com C e C', estão os pontos centrais relativos a cada

um dos extremos. O primeiro, diz respeito aos “mecanismos centrais da ação do sujeito” (PIAGET, 1977 [1974], p. 198), o segundo é central em relação ao objeto, pois tem a ver com suas propriedades intrínsecas.

Interação é um conceito que não encontra unanimidade entre os estudiosos piagetianos. Isso porque está inextricavelmente dependente das concepções de sujeito e de objeto de cada um. A multiplicidade de interpretações resultante das combinações entre entendimentos de sujeito e objeto e suas relações produziu alguns equívocos quanto ao uso da palavra “interação” em pesquisas no espectro construtivista.

O verbo *interagir* refere-se sempre aos dois polos da relação: sujeito e objeto interagem, indivíduo e meio interagem, alunos e professor interagem – o verbo quer dizer que não só o sujeito age sobre o objeto, mas que o objeto também “age” sobre o sujeito (por intermédio da assimilação) e dessas ações mútuas surge um *tertium* que não é nem o sujeito nem o objeto, nem a soma dos dois, mas uma nova síntese (BECKER; FERREIRA, 2013, p. 194).

A dimensão social, tão reclamada e antes julgada como omitida nos escritos de Piaget, pôde ser compreendida como imbricada em seu conceito de interação. Arendt (1993, p. 115) afirma que “o conceito de interação piagetiano não só permite, mas impõe sua ampliação para o social”. Um dos pronunciamentos de Piaget que corrobora essa tese está em uma de suas autobiografias, publicada pela Universidade de Barcelona (PIAGET, 1971a [1945]). Nela defende que se reiniciem os estudos da causalidade, desta vez, a partir da perspectiva do objeto e não no sujeito. Esse

campo abriria uma imensa gama de possibilidades, fruto de uma mudança de perspectivas. Nesse acento dado à dimensão objetiva, realçar-se-iam as reações do objeto (ou outro sujeito) às ações do sujeito e o outro apareceria com maior destaque, ganhando relevo a interação.

Piaget diz que algumas sociologias da interação parecem por demais individualistas por conta de um déficit na abordagem psicológica que a elas dá suporte. Isso também se deve ao fato – diz – de que a maioria das sociologias buscaram firmar-se no paradigma da consciência e do discurso,

[...] enquanto na vida social, como na vida individual, o pensamento procede da ação e uma sociedade é essencialmente um sistema de atividades, cujas interações elementares consistem, no sentido próprio, em ações se modificando umas às outras, segundo certas leis de organização ou de equilíbrio: ações técnicas de fabricação e de utilização, ações econômicas de produção e de repartição, ações morais e jurídicas de colaboração ou de coação e opressão, ações intelectuais de comunicação, de pesquisa em comum, ou de crítica mútua, brevemente de construção coletiva e de correspondência das operações (PIAGET, 1973 [1965], p. 34).

Com essa concepção mais próxima da filosofia ou sociologia da ação que de uma filosofia da consciência ou do discurso, o epistemólogo parecia os fundamentos de sua concepção sociológica com a pragmática. O trajeto de suas reflexões se equipara em certa medida ao percorrido por Habermas com a pragmática linguística, revigorando a Teoria Crítica antes apenas fundamentada na filosofia da consciência ou do sujeito. O centro na relação sujeito-objeto /

sujeito-sujeito desloca-se para a interação entre os dois, igualmente periférico para ambos (interacionismo / pragmática linguística). O mirante paradigmático sobre o qual nos posicionamos para conhecer são agora as interações.

As interações que afetam as condutas humanas classificam-se basicamente em dois tipos. Elas podem ocorrer entre sujeito e objeto e também entre dois ou mais sujeitos. Caracteriza-se pelo fato de que sua ação transforma mutuamente os polos da relação do sujeito com o objeto ou outro sujeito. No caso das interações que envolvem sujeitos, são interações sociais.

Toda interação social aparece assim como se manifestando sob a forma de regras, de valores, de símbolos. A sociedade mesma constitui, por outro lado, um sistema de interações, começando com as relações dos indivíduos dois a dois e se estendendo até as interações entre cada um deles e o conjunto dos outros, e até as ações de todos os indivíduos anteriores, quer dizer de todas as interações históricas, sobre os indivíduos atuais (PIAGET, 1973 [1965], p. 40).

As relações sociais, então, são totalidades que produzem novidades, transformando a estrutura mental dos indivíduos nela implicados. Essas transformações acontecem desde as relações dos sujeitos entre si, ampliando-se até a dimensão das interações desses sujeitos com a história. Essa observação demonstra um movimento das interações na perspectiva do sujeito que gradativamente amplia sua abrangência e se aprofunda, coordenando uma quantidade cada vez mais ampla de elementos, o que pode-se entender como fruto de um processo de abstração reflexionante.

A interação foi aqui apresentada como base do pensamento sociológico de Piaget. Ele desloca o centro do interesse epistemológico do sujeito e do objeto para um campo intermediário, das interações. Essas interações permeiam o processo de socialização intelectual do sujeito. Para Piaget, a socialização pode ser distinguida em diversos graus desde o mais elementar, próprio aos recém-nascidos, até o mais elaborado onde o sujeito desenvolve o que o autor chama de personalidade (tomada de consciência de que a perspectiva individual está inserida em um conjunto de outras perspectivas postas em relação). Esse desenvolvimento tende ao equilíbrio, sendo esta sua forma mais acabada. Ou seja, “o ‘ser social’ de mais alto nível é justamente aquele que consegue relacionar-se com seus semelhantes de forma equilibrada” (LA TAILLE, 1992, p. 14). A tendência à equilibração nas relações sociais tem as mesmas raízes biológicas da escalada do desenvolvimento cognitivo.

Quando um sujeito capaz de operar interage com outro sujeito também capaz de operar, ocorre uma operação em conjunto na qual ambos participam: uma cooperação. Por essa forma de interação os sujeitos coordenam perspectivas, procuram compreender-se, comprometem-se com a não contradição de seus argumentos e em não manipular palavras, há um equilíbrio dinâmico (LA TAILLE, 1992, p. 20). A cooperação é o correspondente sociológico da operação em nível cognitivo. Em oposição está a coação. Ela não permite que se chegue a verdades, apenas a crenças. É uma comunicação acrítica em que uma autoridade ordena e o outro, coagido por essa autoridade, acata. Ambos isolados em seus pontos de vista. Não há grande alcance

quanto ao desenvolvimento dos envolvidos na situação comunicativa, pois não há trocas importantes.

Para compreender como podem ser superadas as limitações da socialização até ser atingida a capacidade da cooperação, basta olhar para como ela acontece na dimensão cognitiva, pois, a dinâmica do desenvolvimento social é análoga à do cognitivo. Dongo-Montoya (2014, p. 98) observa que “as pesquisas de Piaget a esse respeito mostram que as principais etapas do desenvolvimento das operações correspondem a estágios correlativos do desenvolvimento social”. Assim como o sujeito se desenvolve cognitivamente, através de etapas consecutivas, também se desenvolve quanto à sua socialização.

No período sensório-motor, que precede o aparecimento da linguagem, já se inicia a socialização, mas esta não atinge a diferenciação dos pontos de vista. Com a constituição da função simbólica, que dá início ao período pré-conceitual, constata-se trocas interindividuais, mas estas permanecem num egocentrismo que se traduz nesse meio termo entre o individual e o social. Noutras palavras, esse meio termo significa a indiferenciação entre o ponto de vista próprio e o ponto de vista do outro. Nesse período, o conteúdo das coações intelectuais exercidas pelos adultos é assimilado a seus esquemas egocêntricos e só os transforma superficialmente. No terceiro período, caracterizado pelas operações concretas, mostra-se um nítido progresso da socialização: a criança se torna capaz de colaboração mais sistemática com os outros, de troca e coordenação de pontos de vista, de discussões e apresentação de relatos ordenados. A correlação íntima entre o social e o lógico é ainda mais evidente durante o quarto período, que corresponde à necessidade de enunciar “proposições” na

comunicação e o discurso (DONGO-MONTOYA, 2014, p. 98).

Existe então solidariedade entre processos de desenvolvimento cognitivo e social que determina que seus desdobramentos aconteçam sempre paralelamente. Não há avanço em uma dimensão sem correspondente avanço na outra também. Esse desenvolvimento acontece em estádios, sequenciais, sendo que cada um dos estádios mais avançados contém em si também elementos dos anteriores. Esses momentos são, basicamente, quatro e partem da incapacidade de diferenciar pontos de vista, passando por momentos centrados no próprio sujeito, depois pela capacidade de coordenar pontos de vista em alguma medida até chegar à capacidade de completa reversibilidade, característica do estádio operatório.

Foi descrito brevemente como Piaget enxerga seu modelo estrutural de desenvolvimento da inteligência e, por conseguinte, da socialização intelectual. Essa explicação é como um mapa, uma fotografia, um registro estático do modelo. Tal estrutura, no entanto, tem caráter dinâmico. Há nela um movimento e esse movimento é garantido por uma força motriz, empreendida por um mecanismo que é deflagrado a partir do conflito cognitivo.

O conceito de conflito deriva da explicação sobre o processo de equilíbrio. Este, se sustenta na dinâmica entre assimilação e acomodação. Acomodação diz respeito à incorporação aos esquemas do sujeito de elementos exteriores ou mesmo a incorporação de coordenações a esses esquemas. Já a assimilação tange à necessidade de ajustamento dos esquemas às peculiaridades desses novos objetos

ou coordenações. Elementos novos adicionados a essa dinâmica geram desequilíbrios. “Para Piaget, o desequilíbrio cognitivo é uma das fontes de desenvolvimento dos conhecimentos, e por si mesmo proporciona ao sujeito a possibilidade de ultrapassar seu estado atual enquanto procura novas aberturas” (SISTO, 1993, p. 41). O conflito desencadeado gera a necessidade da superação das dificuldades a ele subjacentes, sendo esta, neste caso, fonte de seu progresso. A direção e intensidade desse progresso dependem de outros fatores, certamente. Desse modo, importam as condições prévias e as estratégias do sujeito para sua superação. Os conflitos, sejam de ordem cognitiva, seja sociológica, são indispensáveis ao desenvolvimento.

O processo de socialização (na dimensão subjetiva) constitui-se como substrato das interações sociais entre os sujeitos e, também, entre os sujeitos e grupos gradativamente maiores e mais abstratos. Até aqui tratou-se de duas camadas da questão sociológica: o desenvolvimento sociológico do sujeito e as interações que estabelece com outros. A terceira camada é representada pela sociedade que, para Piaget (1973 [1965]), é a totalidade composta pelo sistema de interações sociais. Resgatando a pergunta de Kesselring (1997), resta saber se e em que medida processos de abstração reflexionante podem ser tomados em sentido coletivo, tal qual acreditavam os marxistas. A essa tarefa está dedicada a próxima sessão.

Dimensão coletiva do pensamento sociológico: técnica, ideologia e ciência

Piaget chega a estabelecer uma relação entre os estádios do desenvolvimento da inteligência no sujeito epistêmico e os da sociedade. Segundo ele, no que diz respeito ao progresso do conhecimento individual “a análise sociológica do pensamento coletivo conduz a resultados exatamente paralelos” (PIAGET, 1973 [1965], p. 78). A inteligência encaminha-se desde o período sensório-motor, passando pelo pré-operatório, até chegar ao período operatório, totalizando três momentos. Nas palavras de Piaget (1973 [1965]), ação prática, pensamento egocêntrico e pensamento operatório, são os três momentos essenciais. Eles correspondem a outros três, em nível sociológico, que são o estágio da técnica (correlativo ao período sensório-motor), passando pelo das ideologias (correspondendo ao pré-operatório), chegando ao momento da ciência (análogo ao período operatório).

Cabe destacar que Piaget não entende essa transposição de uma dimensão à outra (individual para sociológica) como algo que aconteça sem problemas ou questões. Há naturezas distintas em jogos nesses dois processos. As equilibrações na dimensão da sociológica, por exemplo, não são tão regulares quanto as da dimensão individual. Os processos que ocorrem em uma e outra, portanto, não são idênticos.

Existem nas diversas sociedades humanas técnicas ligadas ao trabalho material e às ações que o homem exerce na natureza, e estas técnicas constituem um primeiro tipo de relações entre os sujeitos e os objetos: relações suscetíveis de eficácia, e conseqüentemente de objetividade, mas relações cuja tomada

de consciência permanece parcial, porque ligada aos resultados obtidos e não se dirigindo à compreensão das conexões mesmas. Existe, por outro lado, um pensamento científico ou operatório, que prolonga em partes as técnicas (ou enriquece-as em troca), mas que as completa acrescentando à ação uma compreensão das relações, e principalmente substituindo pela ação material estas ações e estas técnicas interiorizadas que são as operações de cálculo, de dedução e de explicação (PIAGET, 1973 [1965], p. 79).

No primeiro período – sensório-motor – a criança está construindo o real pela ação prática. Enquanto desenvolve a mobilidade na coordenação de seus esquemas de ação, que relacionam meios e fins, principia processos de descentração. De modo similar, na quando se fala em técnica, há ação direta dos sujeitos sobre o mundo objetivo, concreto. Ação do homem sobre a natureza. Essa ação ainda se encontra mais fortemente vinculada a aspectos objetivos que às coordenações entre ações, tendo como horizonte o sucesso no resultado e não o conhecimento ou a tomada de consciência.

No terceiro período – pensamento operatório – o real é assimilado “a esquemas coordenados num sistema operatório de conjunto [o que] provoca a descentração sistemática em relação ao eu e às noções subjetivas; é o momento inicial de objetividade e coerência na explicação do mundo” (DONGO-MONTOYA, 2017, p. 175, [grifo nosso]). Equiparando-se a esse momento do pensamento individual, está a ciência, o pensamento científico. Nele, a técnica não está excluída, mas contemplada, pois, de um modo peculiar, a ciência é seu prolongamento. Há tomada de consciência dos processos de transformação contidos na dimensão

da técnica. São compreendidas relações e estão presentes ações interiorizadas como a explicação, cálculo e dedução, por exemplo.

Entre o primeiro e o segundo período, encontra-se o pensamento pré-operatório, em que “o sujeito que inicia a atividade representativa e conceitual assimila o real a esquemas iniciais de pensamento que exprimem uma atitude fenomenista e egocêntrica” (DONGO-MONTOYA, 2017, p. 175). Predominam enquanto características do pensamento do sujeito o animismo e o artificialismo. Esses conceitos se resumem na atribuição de características humanas a objetos e na explicação de fenômenos físicos pela ação humana, respectivamente. De modo paralelo, existe um momento sociocêntrico na dimensão social, também a meio-termo no processo de gradativa descentração entre a técnica e a ciência. Para Piaget, esse momento sociocêntrico

[...] é o conjunto das formas coletivas de pensamento, nem técnicas, nem operatórias e procedendo da simples especulação; são as ideologias de qualquer gênero, cosmogônicas ou teológicas, políticas ou metafísicas, que se estabelecem entre as representações coletivas mais primitivas e os sistemas reflexivos contemporâneos mais refinados. [...] enquanto a técnica e a ciência constituem duas espécies de relações objetivas entre os homens em sociedade e o universo, a ideologia sob todas as suas formas é uma representação das coisas centrando o universo sobre a sociedade humana, sobre suas aspirações e sobre seus conflitos (PIAGET, 1973 [1965], p. 79).

Piaget dá ênfase à questão das formas sociocêntricas do pensamento, aprofundando a explicação sobre ideologia. Elas são representações coletivas sociomórficas que “exprimem a maneira

pela qual os indivíduos se representam em comum seu grupo social e o universo, e é porque esta representação só é intuitiva ou mesmo simbólica, e não ainda operatória, que ela é sociocêntrica” (PIAGET, 1973 [1965], p. 84). Esse traço é comum a todo o pensamento, individual ou coletivo, enquanto ainda mantenha o caráter não operatório.

Assim constituídas, as ideologias não devem ser confundidas com a ciência, tampouco devem ser subjugadas ou tratadas como reflexos ou derivações dela decorrentes. “Na realidade, uma ideologia é a expressão conceitualizada dos valores nos quais creem um conjunto de indivíduos, e como tal, preenche uma função ao mesmo tempo positiva e bem distinta daquela da ciência” (PIAGET, 1973 [1965], p. 91). Apesar de constituírem-se em momentos distintos, não quer dizer que a forma ideológica do pensamento não integre o mesmo sistema do qual faz parte a ciência. Quer dizer, ideologia e ciência, mais que técnica e ciência, não estão em dimensões antagônicas, mas são lugares distintos em um mesmo percurso de desenvolvimento. Ora se distinguem bem uma da outra, ora nem tanto.

Essa maneira de compreender a relação entre ideologia e ciência permite que, do ponto de vista sociológico, não seja cometido o duplo engano de a) colocar ambas no mesmo patamar; tampouco de b) desconsiderar a ideologia enquanto momento do processo do conhecimento ao relegá-la ao lugar de mera derivação. Já do ponto de vista epistemológico, essa explicação permite que deixem de ser estanques os lugares do pensamento ideológico e do pensamento objetivo. Mais do que isso, permite que os elementos

ideológicos do pensamento possam ser encontrados onde quer que se refugiem. Essa compreensão,

Por um lado, evidencia a dualidade de polos entre um pensamento cuja função é justificar valores e desenvolver as relações entre a natureza e o homem. Mas por outro lado, como estes valores constituem as finalidades das ações do homem em sociedade, e que as relações objetivas entre o homem e a natureza são conhecidas somente por intermédio de tais ações, todas as transições são dadas entre os dois polos extremos; de onde a dificuldade, para a ciência mesma, de se dissociar da ideologia, e a necessidade absoluta de uma descentração do pensamento científico em relação ao pensamento sociocêntrico, assim como egocêntrico (PIAGET, 1973 [1965], p. 92).

Ideologia é um conceito amplo. Ele surge “bem mais remotamente do que o marxismo, e, desde que este surgiu, novos significados da palavra têm emergido, tomando forma independentemente dele” (MANNHEIM, 1968 [1929], p. 56). O que se apreende sobre ideologia em Mannheim, Piaget e, também em Habermas, é que esses pensadores não dirigem suas considerações tomando por base o sentido particular do termo. A compreensão por eles adotada não se atém exclusivamente à esfera psicológica (esta, sendo a perspectiva que mantém forte aderência ao jogo político e aos falseamentos maniqueístas da realidade, sejam eles reproduzidos em ampla escala ou no discurso cotidiano).

Mannheim propõe a Sociologia do Conhecimento como uma postura investigativa, sendo as ideologias um de seus objetos. Sua perspectiva crítica sobre a natureza das ideias dirige-se não apenas aos objetos, mas também ao próprio sujeito e às suas relações.

Já para Piaget, o movimento da inteligência que remete à superação do pensamento pré-conceitual não tem por objeto apenas os conteúdos, mas a forma. Para ele, pensar a ideologia como momento necessário do desenvolvimento permite perscrutar o pensamento ideológico em qualquer lugar onde se introduza. Com Habermas acontece algo similar. Ele transfere o foco desde a consciência para as relações por uma guinada no sentido do paradigma comunicativo. No lugar da verdade, importam no contexto argumentativo as pretensões de validade, em nada absolutas, por isso, mais vinculadas à forma e menos ao conteúdo da inteligência. Os elementos ideológicos do pensamento não são eliminados de antemão, mas problematizados.

Existe então um percurso entre a técnica e a ciência, nas sociedades. A maneira como se desdobram seus estádios realiza um movimento que possui uma analogia funcional em relação ao do desenvolvimento da inteligência e ao do desenvolvimento da socialização intelectual. Esse movimento se observa também na evolução do pensamento científico através dos tempos. Piaget elabora um trabalho elucidativo a respeito desse tema juntamente com García. Nele, estabelece correlações entre o desenvolvimento psicogenético e o desenvolvimento da história das ciências, de modo que concluem que “a análise comparativa entre a psicogênese e a história da ciência realizada nesta obra permite ver qual seja o sentido desta continuidade e quais sejam os seus limites” (PIAGET; GARCIA, 1987 [1983], p. 241). Por essa comparação, destacam características comuns nítidas do pensamento da criança e adolescente com a física de Aristóteles e medieval. Da mesma

maneira afirmam ser comparáveis à ciência contemporânea ao pensamento adulto pós-convencional.

À maneira da psicogênese, na história das teorias científicas há uma progressão com saltos de um momento a outro, no entanto, que acontecem no sentido de uma continuidade. Entretanto, as reestruturações não são saltos no vazio, ou sem referências: “elas respondem a uma lógica interna posta em evidência no nível psicogenético” (PIAGET; GARCÍA, 1987 [1983], p. 242). Dentro dessa perspectiva, por exemplo, a passagem da sociedade pré-científica para a científica é também contínua, pois atua pelos mesmos mecanismos implicados no processo cognitivo. A transição entre um período e outro, ou nos termos dos autores, entre um quadro epistêmico e outro, é fruto da desestabilização do quadro anterior, o que promove uma reacomodação em um patamar superante, que contém em alguma medida o superado.

Esse transplante das formas do desenvolvimento psicogenético para um lugar análogo em uma perspectiva coletiva ou social é um tema bastante delicado. É menos dificultoso realizá-lo na dimensão da história das ciências do que na da história da civilização humana, de modo geral. Mesmo assim, ainda é motivo para polêmica. As naturezas postas em jogo – do sujeito e da sociedade – são absolutamente distintas. As continuidades e descontinuidades em um e outra são amplamente distintas entre si. A quantidade de variáveis suscitada pela transposição da discussão para a esfera do desenvolvimento das sociedades também enseja objeções.

Piaget não realizou muitas incursões nesse sentido, é fato. Quiçá, intuindo as dificuldades a que poderia submeter-se. No entanto, em suas poucas manifestações a esse respeito, deixou evidente entender ser possível o estabelecimento de uma analogia apenas em nível funcional entre o desenvolvimento psicogenético e o da sociedade. Acompanhar o posicionamento sociológico de Piaget, logo, representa concordar que a compreensão da dinâmica psicogenética pode contribuir para a compreensão da evolução dos quadros epistêmicos e, conseqüentemente, da sociedade. Ainda há elementos a explorar antes de uma resposta conclusiva, mas, pensando a pergunta de Kesselring pela perspectiva piagetiana, a resposta é sim. Os processos de abstração reflexionante podem ser tomados em sentido coletivo.

Neste capítulo, foi trazida uma interpretação da obra de Piaget que a credencia ao debate no campo da sociologia. Imergiu-se em suas raízes teóricas, fundidas com sua própria biografia, de onde foi trazido o sentido de sua obra. A partir do encontro com seu sentido, identificou-se duas de suas principais fases teóricas, sendo a segunda uma superação da primeira. Nessa fase seu conceito de adaptação sofre uma transformação em função das mudanças (em parte deflagradas por uma movimentação de cunho político) ocorridas na biologia clássica. A abstração reflexionante passa a compor seu sistema explicativo. Foi revista a crítica feita por Freitag quanto ao pouco interesse sociológico de Piaget nessa fase. Mostra-se que ele tão somente chega ao momento mais maduro de sua obra justamente por razões sociológicas. Conclui-se com isso a evidência de um aprimoramento de seu trabalho.

Partiu-se para um olhar sobre a manifestação do social na teoria piagetiana. Nela foram delineadas duas direções a seguir, de acordo com a natureza dos problemas a que Piaget precisou se ater. A primeira direção está na esfera do sujeito, a segunda, diz respeito à totalidade social, à sociedade. No primeiro momento, abordaram-se as interações, conceito central, passando pela ideia de conflito cognitivo e, adiante, foi descrita a homologia entre o percurso do desenvolvimento cognitivo e o da socialização intelectual. Por fim, foi trazida a dimensão coletiva de seu pensamento sociológico, segundo a qual os momentos do desenvolvimento subjetivo possuem movimento análogo aos do desenvolvimento das sociedades.

HABERMAS E PIAGET: APROXIMAÇÕES

Este capítulo trabalha os possíveis pontos de encontro entre os dois autores. Para começar, são trazidas as citações do suíço ao longo da obra habermasiana, delimitando seu lugar enquanto referencial teórico para a Teoria do Agir Comunicativo e para uma teoria geral da evolução social. No momento seguinte, a operatoriedade piagetiana é proposta como uma condição para o agir comunicativo. A abstração reflexionante explica a dinâmica do desenvolvimento no sentido do agir comunicativo. Ao final, o curso da inteligência desde a ação até o conceito é descrito e apresentado como análogo ao movimento que a racionalidade pode percorrer da instrumentalidade à dimensão comunicativa.

Piaget na obra de Habermas

A primeira referência a Jean Piaget na obra de Habermas foi identificada em um curso sobre sociologização, em 1968. O texto base de sua palestra foi publicado como parte de uma coletânea, reunida na obra *Cultura e Crítica*, juntamente com outro artigo no qual “há múltiplas referências a Piaget” (FREITAG, 1985, p. 129; 2005, p. 50). Habermas ainda não havia realizado a leitura do epistemólogo de forma direta, acessando-o apenas pelas citações que Kohlberg fizera a seu respeito. Por elas, o sociólogo discute a adoção

recíproca de papéis sociais (*role-taking*) para o qual a epistemologia genética servira de fundo teórico.

Provavelmente, essa primeira aproximação mediada por Kohlberg tenha provocado em Habermas o interesse em conhecer mais a fundo a obra piagetiana. De tal modo que em “Para a Reconstrução do Materialismo Histórico” (HABERMAS, 1990) Piaget já figura de modo mais consistente, sendo diretamente citado. Habermas procura na ontogênese dos processos de desenvolvimento do Eu (cognitivo, linguístico e interativo) uma analogia estrutural com a história da espécie. Após advertir quanto a precipitações na interpretação dessa analogia, ele define o eixo sobre o qual está apoiada sua atenção.

O desenvolvimento leva evidentemente a um descentramento progressivo do sistema de interpretação e a uma delimitação categorial cada vez mais unívoca da subjetividade da natureza interior em face da objetividade da natureza externa, bem como à delimitação da normatividade da realidade social e da intersubjetividade da realidade linguística (HABERMAS, 1990, p. 21).

Esse foi o primeiro encontro mais sistematizado entre Piaget e Habermas. A busca do alemão é a constituição de uma analogia estrutural entre o desenvolvimento ontogenético e o desenvolvimento das imagens de mundo, da história da espécie. Contudo, não admite um paralelismo absoluto, mas sim, seletivo. Ainda nesse livro está uma conferência concedida por Habermas para a comemoração dos 50 anos do Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt, em forma de capítulo. Lá também está citado Piaget,

quando é discutida a formação de sujeitos capazes de linguagem e ação. Nesse texto, Habermas retoma a hipótese da analogia entre o processo de desenvolvimento intelectual e o de descentração das imagens de mundo e adere a três postulados-chave de Piaget:

(1) Tanto indivíduos quanto as sociedades desenvolvem *mecanismos de aprendizado* que lhes garantem a adaptação ao meio ambiente; (2) O resultado desse aprendizado sempre significa um *acúmulo* de conhecimentos e um *acréscimo de racionalidade*; (3) As estruturas do conhecimento, em seus diferentes níveis do desenvolvimento não se atêm a conteúdos específicos, representando antes de mais nada *formas de organização e operação da razão* (FREITAG, 1985, p. 143; 2005, p. 58).

O que ele pretende abstrair de Piaget é, em essência, a dinâmica da descentração. De lá, onde ela domina os processos que levam os recém-nascidos até as condições de operar conceitos quando mais velhos, almeja transferi-la para o campo da explicação da história do gênero. Até que ponto é possível realizar esse feito? Até onde ele se mostra proveitoso? E quais são os terrenos que não podem ser adentrados por essa transposição? É preciso um aprofundamento sobre a fecundidade e os limites dessa abordagem. Segundo Freitag (1985, p. 143; 2005, p. 58), Habermas sugere a execução desse programa, mas não o cumpre nessa obra.

A mesma analogia entre a descentração nos indivíduos e na história do gênero continua sendo defendida na Teoria do Agir Comunicativo. Contudo, agora ela é admitida como dada, sem que seja feita a justificção anteriormente prometida. As ideias de Piaget acabam sendo estruturantes em relação à Teoria do Agir

Comunicativo e a toda sua teoria evolutiva, de modo que a primeira proposição de descentração de Piaget é incorporada amplamente ao trabalho de Habermas. Essa incorporação acontece em três níveis: “(a) ao nível da ação individual e da interação de Ego e Alter, (b) ao nível da produção e circulação de sistemas de ideias e concepções do mundo e finalmente (c) ao nível da evolução de sistemas societários” (FREITAG, 1985, p. 148; 2005, p. 62). Não há dúvidas de que sobre o tópico (c) estão as questões mais difíceis, já que apesar de profundamente imbricados, sujeito e sociedade possuem características cuja explicação do desenvolvimento não pode ser reduzida a um único esquema explicativo.

Ainda na Teoria do Agir Comunicativo, Habermas diz que a teoria piagetiana, para além de distinguir aprendizados de conteúdo e de estrutura, também serve “para a conceitualização de um desenvolvimento que se estende a imagens de mundo como um todo, ou seja, a diversas dimensões da compreensão de mundo ao mesmo tempo” (HABERMAS, 2012a, p. 135). Essa compreensão descentrada de mundo permite aos sujeitos solverem pretensões de validade problematizáveis em uma situação discursiva, quer dizer, a racionalidade comunicativa depende dessa descentração.

Ao utilizar dessa maneira o conceito piagetiano de descentração como fio condutor para esclarecer o nexos interno entre as estruturas de uma imagem de mundo – do mundo da vida enquanto contexto para os processos de entendimento – e as possibilidades de uma condução racional da vida, deparamos uma vez mais com o conceito de racionalidade comunicativa (HABERMAS, 2012a, p. 142).

O pensador alemão lembra da teoria piagetiana quando levanta a questão da elaboração formal-pragmática do conceito de agir comunicativo, que já havia sido trazida de modo preliminar. Nesse caso, “a reconstrução de um agir orientado ao entendimento teria de se prestar à descrição das competências cuja ontogênese já vem sendo pesquisada sob pontos de vista universalistas na tradição piagetiana” (HABERMAS, 2012a, p. 258), competências entendidas como capacidades de caráter comunicativo e interativo. Mais adiante, discutindo a falta de clareza das categorias de compreensão do mundo em Max Weber, diz que essa falta de clareza acaba sendo dissipada “quando se explica, com auxílio da psicologia genética de Piaget, por que a aplicação de operações formais a imagens de mundo talvez represente uma condição necessária para a irrupção da compreensão de mundo moderna” (HABERMAS, 2012a, p. 319) embora reforce que não seja, essa, uma condição suficiente.

Ainda buscando organizar seus argumentos complementares à teoria da racionalização de Max Weber, Habermas elabora um esquema que integra posicionamentos básicos do sujeito descentrado frente a distintas concepções formais de mundo. Uma característica das estruturas de uma compreensão de mundo descentrada, tal qual proposta em Piaget, é que “o sujeito que age e conhece pode assumir diferentes posicionamentos básicos em face de componentes do mesmo mundo” (HABERMAS, 2012a, p. 415). Com esse argumento, propõe um quadro com nove relações fundamentais definidas pelos cruzamentos entre os mundos objetivo, social e subjetivo, por um lado, e posicionamentos básicos objetivadores, conforme normas e expressivos, por outro.

Em outra obra, *Discurso Filosófico da Modernidade* Habermas (2000b), propõe a discussão sobre as possibilidades de rompimento com o paradigma da filosofia do sujeito a partir da razão comunicativa. Quando transpostas as questões do Eu (que anteriormente cabiam apenas ao domínio da filosofia transcendental) para o âmbito comunicativo (com regras práticas e manifestações geradas a partir das regras), emerge o problema sobre como se pode reconciliar em uma mesma teoria aspectos transcendentais e aspectos empíricos. Piaget é então evocado para auxiliar na explicação. “Como se pode observar no estruturalismo genético de Jean Piaget, as hipóteses reconstrutivas e as empíricas podem articular-se em uma única e mesma teoria” (HABERMAS, 2000b, p. 416). Isso resume mais uma camada pela qual Piaget é útil a Habermas.

Nos *Esclarecimentos sobre a Ética do Discurso* (HABERMAS, 2000a), Piaget também está presente. Ele é citado especialmente no capítulo em que se fala sobre o debate acerca do estágio 6 da teoria de Kohlberg. Nessa ocasião, aparece mais como um suporte argumentativo do que como subsídio teórico.

Por fim, Piaget ressurgue em *Consciência Moral e Agir Comunicativo* (2013), desta vez perpassando quase a totalidade da obra. Em princípio, Habermas se debruça sobre um estudo preliminar sobre o papel da filosofia. Nesse contexto, insere uma breve discussão sobre as relações entre descentração e abstração reflexionante. Ele as define como “mecanismo de aprendizagem que pode explicar, na ontogênese, o desenvolvimento cognitivo que termina numa compreensão descentrada do mundo” (HABERMAS, 2013, p. 24).

No capítulo seguinte, Piaget e Kohlberg são colocados lado a lado quanto ao entendimento de competência, de horizonte do desenvolvimento (competência-alvo), do conceito de desenvolvimento e quanto à hierarquia de níveis e estádios. Kohlberg deriva sua teoria da de Piaget, acrescentando alguns fatores às ideias de seu predecessor. No capítulo final, ao falar da estrutura de perspectivas do agir orientado para o entendimento mútuo, Habermas procura “esboçar como os conceitos conexos do mundo social e do agir regulado por normas resultam do descentramento da compreensão de mundo” (HABERMAS, 2013, p. 164) para o que, novamente, evoca Piaget. Além dessas referências diretas, também há todas as outras situações em que o epistemólogo é lembrado enquanto pano de fundo para as teorias do desenvolvimento moral de Lawrence Kohlberg e das interações sociais de Robert Selman.

Ao longo de sua obra, o sociólogo alemão tem para com o epistemólogo uma atenção diferente da que dispensa para suas demais referências. Uma de suas principais premissas – a de que a humanidade tem condições de evoluir no sentido de sua emancipação – está ancorada nas pesquisas empíricas desenvolvidas por Piaget.

Sua influência não se encerra aí. Como visto, por uma série de outros motivos Piaget tornou-se útil à obra habermasiana. Dessas, aqui foram eleitas três abordagens para serem adiante discutidas. A primeira, diz respeito ao ponto mais avançado do desenvolvimento cognitivo necessário à participação em um contexto de agir comunicativo, a operatoriedade. A segunda, trata da abstração reflexionante como motor que impulsiona o desenvolvimento dessas características desde o sensório-motor até o estágio operatório.

Finalmente, tendo sido falado sobre o estágio mais avançado e sobre o mecanismo que impulsiona sua evolução, é explorado o percurso desde os esquemas de ação até o pensamento conceitual. Com isso são destacados aspectos que permitem estabelecer uma analogia entre esse percurso e a passagem da racionalidade instrumental para a comunicativa.

Operatoriedade e as condições para o agir comunicativo

Dentre as obras de Piaget, *Epistemologia Genética* (2002 [1970]) resume suas principais ideias. Nela o autor fala brevemente dos estádios de desenvolvimento em direção ao conhecimento. O conhecimento para ele é resultado das interações que se situam entre sujeito e objeto, o que significa que, originalmente, não advém “nem de um sujeito consciente de si mesmo nem de objetos já constituídos (do ponto de vista do sujeito) que se lhe impoariam” (PIAGET, 2002 [1970], p. 8). A ação, inicialmente limitada e rudimentar, aumenta em graus sua plasticidade. O agrupamento de características capazes de definir significativas diferenças em relação aos outros agrupamentos é denominado estágio. Eles vão desde o sensório-motor, passando pelo pré-operatório, operatório concreto e findando no operatório formal.

No seu desenvolvimento mental, a criança evolui para estágios mais complexos: parte do estágio sensório-motor, quando começa a descentralização de ações em relação ao próprio corpo. Evolui para o período pré-operatório, onde o uso da linguagem, dos símbolos e das imagens promovem uma nova etapa de desenvolvimento mental. A esse segue-se o estágio operatório-concreto, onde se verifica uma descentração

progressiva em relação à perspectiva egocêntrica. A criança entra num mundo de várias perspectivas e seu pensamento passa a ter uma lógica reversível. Essa etapa conduz ao estágio final chamado de operatório formal, onde o sujeito pode operar com hipóteses verbais. As hipóteses são proposições em que é possível estabelecer relações entre relações. A dedução lógica aparece aí como um novo instrumento de operar o real (HERMANN, 1996, p. 36).

Interessa desde agora que se concentre a reflexão sobre o pensamento operatório. Se até o pensamento pré-operatório as ações eram a seu modo interiorizadas, agora, no operatório, as “transformações reversíveis modificam certas variáveis e conservam outras a título de invariantes” (PIAGET, 2002 [1970], p. 30). As coordenações progridem em relação ao estágio precedente e se constituem em estruturas ou sistemas de conjunto, suscetíveis de fechamento. Por serem suscetíveis de fechamento, engendram um jogo de transformações. É nisso que consiste a novidade em relação ao estágio anterior.

Todavia, esse avanço ainda não atingiu seu caráter mais completo. As operações, da forma como são realizadas, estão vinculadas a aspectos concretos sobre os quais são produzidas, por isso, esse período é denominado operatório-concreto. Sua superação acontece no sentido da formalização das operações realizadas. Ao chegar a esse estágio, as operações estão libertas “da duração, ou seja, de fato, do contexto psicológico das ações do sujeito, com o que elas comportam de dimensão causal além de suas propriedades implicativas ou lógicas” (PIAGET, 2002 [1970], p. 47). Passam a manifestar, a partir daí, um caráter análogo ao das “ligações lógico-matemáticas depuradas” (PIAGET, 2002 [1970], p. 47), que

independem das contingências do tempo. Então, o conhecimento supera o real para vincular-se à dimensão do possível, ligando o possível e o necessário, sem ser mediado pelo conceito.

Essa característica de superação do real é o que dá margem às operações não apenas sobre os objetos, senão que também sobre operações. Esse traço lhe abre possibilidades para que trabalhe com hipóteses e deduções, inferindo não necessariamente a partir de observações reais. Isso o que implica maiores dificuldades à tarefa cognitiva em relação ao pensamento operatório concreto.

Para Piaget e Inhelder (1976 [1955]) a questão principal na explicação da passagem da operatoriedade concreta à formal, da criança ao adolescente, é descrever como se desenvolve a lógica das proposições, ainda não atingida pela criança. Essa mesma lógica das proposições é importante requisito para o agir comunicativo. Ao atingir essa lógica, chega a criança ao patamar formal das operações, que conduz à capacidade de agir para além do interesse em determinados fins ou no sucesso na execução da ação. Na medida em que se diferencia de sua face teleológica, a ação passa a dar lugar ao interesse pelo entendimento mútuo. A ação que se inclina ao entendimento mútuo, por sua vez, apresenta como característica uma disposição para a coordenação de perspectivas com elementos externos ao sujeito, outros sujeitos. A orquestração normativa dessa coordenação de perspectivas é garantida pelo princípio da universalidade. Quer dizer, para avançar no sentido do entendimento mútuo é necessária a coordenação de perspectivas entre o sujeito e outro sujeito, de modo que os esquemas conceituais se desloquem em direção distinta em relação ao seu ponto de partida

de natureza egocentrada. Para tanto, esses esquemas precisam ser amplamente flexíveis e móveis.

Por conta da homologia funcional entre os processos de desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento sociocognitivo, o diálogo a respeito das operações se amplia no campo das interações sociais. A ele é integrado o conceito de cooperação, compreendido como operar em comum. Operar sobre operações com outros sujeitos. Isso significa “ajustar por meio de novas operações (qualitativas ou métricas) de correspondência, reciprocidade ou complementaridade, as operações executadas por cada um dos parceiros” (PIAGET, 1973 [1965], p. 105). Esses são os requisitos para a coordenação de perspectivas entre os falantes. A troca de ideias entre tais sujeitos precisa, ademais, que sua regulação seja garantida. Piaget formula essa questão da seguinte maneira: “Como, pois, uma troca de ideias vai-se transformar numa troca regulada e constituir assim uma cooperação real de pensamento?” (PIAGET, 1973 [1965], p. 105). A resposta para essa questão é buscada por Habermas e seus achados são reunidos na ampla elaboração da Teoria do Agir Comunicativo.

As interações sociais tendem ao conflito e à instabilidade em maior ou menor grau. A proposta habermasiana é que a manutenção da situação comunicativa e a coordenação dos planos de ação dos falantes pode ser assegurada, desde que busquem como fim o entendimento mútuo, ao invés do sucesso. Essa inclinação à busca por entendimento mútuo e a abdicação aos ganhos egocêntricos, em prol da harmonização interna dos planos de ação, sob a condição de um acordo sobre as condições, é o que garante um grau maior de

cooperação e estabilidade. Mobilizar internamente esses recursos demanda capacidade operatória.

Os sujeitos capazes de ação e linguagem referindo-se a algo problematizável no mundo da vida, engajam-se no contexto do agir comunicativo seguindo o seguinte procedimento:

Uma *situação* representa um segmento do mundo da vida recortado em vista de um tema. Um *tema* surge em conexão com os interesses e objetivos da ação dos participantes: ele circunscreve o *domínio de relevância* dos objetos tematizáveis. Os *planos de ação* individuais acentuam o tema e determinam a *carência de entendimento mútuo atual* que é preciso suprir por meio do trabalho de interpretação (HABERMAS, 2013, p. 166).

Extrair esse tema da referida situação do mundo da vida, identificando seu domínio de relevância e inserindo-o no procedimento do agir comunicativo, segundo a percepção de que há carência de entendimento mútuo em função do reconhecimento dos planos de ação individuais é outra das tarefas que exige do sujeito capacidade operatória.

Instaurada a situação argumentativa, precisam ser arregimentadas pelos participantes outras competências operatórias além dessas. Por exemplo, quando o sujeito profere um argumento, este precisa ser aceito por outro participante da situação interativa. Se há uma oferta de ato de fala, há êxito quando o interlocutor aceita essa oferta. E esse aceite não pode ser imposto por uma regra externa, por via heterônoma. O empenho do sujeito em função de uma oferta

de ato de fala implica um mecanismo de coordenação de ações. A mobilização desse mecanismo depende das operações formais.

Outra competência é a capacidade de formular argumentos. Não simplesmente atentando para sua construção lógica, mas observando também a necessidade de serem atendidas pretensões de validade nas esferas objetiva, subjetiva e social. Significa dizer que eles precisam garantir a referência a algo no mundo objetivo, verídico para o próprio sujeito pronunciante, atendendo certa correção normativa. Isso diz respeito às pretensões de validade, cujas premissas a serem defendidas são melhor explicadas pelo próprio Habermas:

- que o enunciado formulado é verdadeiro (ou, conforme o caso, que as pressuposições de existência de um conteúdo proposicional mencionado são acertadas); - que o ato de fala é correto relativamente a um contexto normativo existente (ou, conforme o caso, que o contexto normativo que ele realiza, é ele próprio legítimo); - que a intenção manifesta do falante é visada do modo como é proferida (HABERMAS, 2013, p. 168).

A avaliação de cada manifestação alheia segundo os critérios elencados, assim como o juízo sobre os seus próprios proferimentos, também exigem do participante que satisfaça condições operatórias.

Além disso, o sujeito terá que enunciar seu argumento, mobilizando todos os aspectos subjetivos de sua formulação; precisará reconhecer a ação do outro sujeito e, tendo-a como referência, formular e reformular permanentemente seu posicionamento; por fim, necessita olhar imparcialmente para a

interação estabelecida entre ele e os demais sujeitos. Esses três posicionamentos são os lugares por onde o sujeito do agir comunicativo transita em sua atuação. Ele é falante, destinatário e participante ao mesmo tempo. Essas três perspectivas possíveis correspondem aos papéis comunicacionais da primeira, segunda e terceira pessoas, respectivamente: eu, tu e ele. Sua articulação exige do sujeito, mais uma vez, pré-requisitos operatórios.

Da mesma forma acontece com as referências de mundo. As perspectivas dos falantes e as perspectivas do mundo estão intimamente ligadas. Quando os falantes fazem referência a algo no mundo, eles remetem a um sistema de referências de mundo que compreende três dimensões. Dimensão objetiva, em que são representados ou pressupostos estados e acontecimentos; dimensão social, pela qual se produzem ou renovam relações interpessoais; e dimensão subjetiva, da autorrepresentação. Essas dimensões correspondem aos mundos objetivo, social e subjetivo. Elas se articulam com as perspectivas do falante quando, por exemplo, um participante do agir comunicativo pode representar algum acontecimento em qualquer uma das pessoas, primeira, segunda ou terceira. E assim também com as demais perspectivas de mundo e de falante. Um locutor competente tem as seguintes opções:

Ele tem, em princípio, a possibilidade de escolher entre os *modos cognitivo, interativo e expressivo do uso linguístico* e entre classes correspondentes de *atos de fala constatativos, regulativos e representativos* para se concentrar seja em questões de verdade, seja em questões de justiça, seja em questões do gosto ou, antes, da expressão pessoal, considerando-as sob uma pretensão de validade universal. Ele tem a possibilidade de escolher entre *três* atitudes *fundamentais* e as correspondentes perspectivas do

mundo. Além disso, a compreensão descentrada do mundo permite-lhe em face da natureza externa não apenas uma atitude *objetivante*, mas também uma atitude *conforme normas* ou ainda uma atitude *expressiva*; e, face da sociedade, não apenas uma atitude conforme a norma, mas também uma atitude objetivante ou ainda expressiva; e, em face da natureza interna, não apenas uma atitude expressiva, mas também uma atitude objetivante ou ainda uma atitude conforme normas (HABERMAS, 2013, p. 168).

O agir comunicativo demanda que os sujeitos de uma situação argumentativa possam operar o princípio “U”, que Habermas apresenta como sendo o esteio da Teoria do Agir Comunicativo:

(U) Toda norma válida tem que preencher a condição de que as consequências e efeitos colaterais que previsivelmente resultem de sua observância universal, para a satisfação dos interesses de todo indivíduo, possam ser aceitas sem coação por todos os concernidos (HABERMAS, 2013, p. 147).

As capacidades que o agir sob as condições da universalidade demandam não são simples. A ação em acordo com a universalidade, tal qual descrita acima, demanda a reversibilidade total. E essa é mais uma característica do pensamento próprio ao período operatório formal.

Marcam também esse período formal as abstrações refletidas, que são abstrações reflexionantes com tomada de consciência. Do mesmo modo, aparece o pensamento reflexivo “que reúne todas as variáveis de um problema numa totalidade operatória, o que exige capacidade de antecipação” (BECKER, 2017, p. 378). Desse modo,

as solicitações que surgem com a participação argumentativa nesse contexto específico são de caráter operatório, mas operatório do tipo formal.

Atingir a operatoriedade, no entanto, não implica a apropriação da verdade pelo sujeito, tampouco confere a ele a condição de fiel da balança quanto às ideologias. Tem mais a ver com a conquista dos elementos cognitivos, condições para o empenho dos sujeitos em uma situação cognitiva, moral, social, ou mesmo, argumentativa propensa ao melhor resultado possível quanto à coordenação de suas perspectivas com alguém sobre algo no mundo.

Existe um perigo de não ser questionada a “unilateralidade lógica” ao se fazer referência à razão. É importante ter em conta que a razão não pode ser simplesmente reduzida a uma capacidade operatória. Ela traz em si outras dimensões não restritas à competência cognitiva, mas situadas muito além dela. A logicidade da razão é “condição necessária, mas não exclusiva ou suficiente, à constituição do sujeito epistêmico” (HERMANN, 1996, p. 40). Concordar com essa afirmação é entender que a razão, em sua acepção genérica, não se resume à operatoriedade lógica. Tampouco a racionalidade comunicativa está nela contida. A operatoriedade é uma dentre as condições para o engajamento dos sujeitos em situações do agir comunicativo. A capacidade operatória da razão é aqui assumida dentro desse delimitado domínio.

Abstração reflexionante como mecanismo do desenvolvimento

Além da operatoriedade, a abstração reflexionante, enquanto motor do processo de gradual descentração do sujeito, pode ser entendida como mais uma convergência teórica entre Piaget e Habermas. A definição iniciada no Capítulo 2 será continuada aqui. Abstrair é extrair, retirar de, “algo como isolar uma qualidade perceptível de um objeto ou isolar um aspecto dentro de um contexto. Quando abstraímos a tonalidade colorida de uma folha, retemos o seu verde individual” (KESSELRING, 1993, p. 95). Para que o “verde” se torne um conceito, ele precisa passar por um processo de generalização. O isolamento das características e sua generalização são os passos necessários para as abstrações de tipo empírica. Esse tipo de abstração é diferente das abstrações reflexionantes.

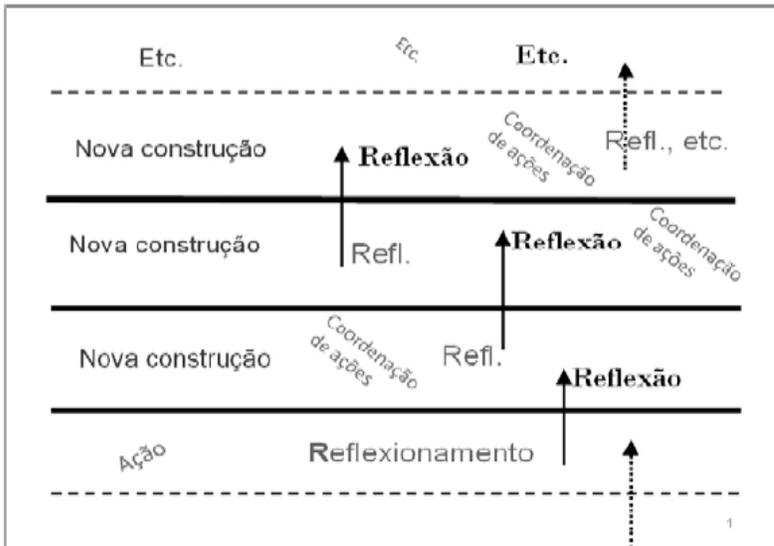
Nas abstrações, o que se retira de um patamar para ser conduzido a outro mais elevado são elementos ou materiais de tipo observável ou não. Quando observáveis, esses elementos vêm de objetos ou de ações dos sujeitos. São abstrações dos aspectos materiais. Quando não observáveis, há uma mudança qualitativa e esses materiais, no caso, são os frutos das coordenações de ações do sujeito. No primeiro caso, geram abstrações empíricas e no segundo, abstrações reflexionantes.

As abstrações reflexionantes são a forma básica para mais dois tipos específicos que dela derivam. Se a abstração acontece tirando do objeto aquilo que não são suas qualidades próprias, mas sim qualidades colocadas pelo sujeito, então essa abstração é denominada pseudoempírica. “Quando o sujeito retira da coordenação de suas ações determinadas qualidades ou características que os objetos não

possuem em si, ocorre a abstração pseudoempírica” (HERMANN, 1996, p. 37). Quando partem de “aspectos ou propriedades de ações ou operações” (KESSELRING, 1993, p. 95) gerando tomadas de consciência, tem-se uma abstração do tipo refletida.

No início da vida (período sensório-motor), a criança é capaz de abstrações do tipo empírica, que evoluem em seguida para as pseudoempíricas (final do sensório-motor – pré-operatório), abstrações reflexionantes (operatório concreto), consolidando-se por fim as abstrações refletidas (operatório formal). Estas, se prolongam enquanto fundamento de todo o pensamento científico. O processo de abstração reflexionante é representado por meio da figura abaixo.

Figura 2 – Processo de abstração reflexionante



Fonte: Becker (2017, p. 377).

Na Figura 2, tanto no limite inferior quanto no limite superior há linhas pontilhadas indicando a ausência no processo de início ou fim pré-definidos. Buscar a origem absoluta da dinâmica da abstração reflexionante é um exercício infrutífero, pois ela não é identificável. Pode-se, apenas, saber que os primeiros passos desse processo residem na ação. Ou seja, ressalvadas questões de forma, a abstração está acessível ao adulto e também ao bebê recém-nascido. A figura também mostra o reflexionamento de elementos retirados do patamar anterior/inferior subsidiando a ação realizada no patamar superior. Sobre esses elementos incide uma reflexão (reconstrução e reorganização), adequando-os ao novo patamar. As ações coordenam-se entre si e constituem um estado mais ou menos estável, que subsidiará um novo patamar, dotado de elementos próprios, por sua vez, aptos a um próximo reflexionamento. A abstração reflexionante pode também ser compreendida como uma regulação originada de outras regulações. Além disso, pode-se entendê-la como um processo em espiral, responsável pela construção de novas estruturas cognitivas, levando à projeção das estruturas a níveis superiores.

Habermas toma conhecimento do termo abstração reflexionante e o associa à ideia de descentração.

Piaget concebe a “abstração reflexionante” como mecanismo de aprendizagem que pode explicar, na ontogênese, o desenvolvimento cognitivo que termina numa compreensão descentrada do mundo. A abstração reflexionante assemelha-se à reflexão transcendental no sentido em que é por meio dela que os elementos formais inicialmente escondidos no conteúdo cognitivo enquanto esquemas de ação do sujeito cognoscente são trazidos à consciência, diferenciados e reconstruídos no

estádio de reflexão imediatamente superior. Ao mesmo tempo, esse mecanismo de aprendizagem tem uma função semelhante à que tem em Hegel a força da negação que supera dialeticamente as figuras da consciência tão logo essas caíam em contradição consigo mesmas (HABERMAS, 2013, p. 24).

Ele se impressiona com a proximidade entre a teoria de Piaget e a dialética de Hegel. Vê em uma e outra o mesmo fio condutor. “Reconhece, pois, na reflexão (ou na abstração reflexiva) uma espécie de gerador de estruturas de ações mentais no plano intelectual assim como no plano moral” (KESSELRING, 1997, p. 249). Tomado por essa ideia, ele se utiliza do conceito de reflexão (análogo ao de abstração reflexionante) para se referir a processos que transcendem o domínio da socialização intelectual, ou seja, que cheguem a abarcar a evolução da sociedade.

Habermas aproveita de maneira diferente o cerne da ideia de abstração reflexionante. Ele a menciona mais por sua interface com a teoria de Kohlberg que de Piaget. Dessa aproximação com Kohlberg, chega Robert Selman, com auxílio de quem explica o desenvolvimento das relações sociais. Em Selman estão definidos três níveis dessas relações: “em um primeiro nível o agente não leva em consideração mais do que as exigências imediatas de uma outra pessoa, sabendo segui-las ou contradizê-las” (KESSELRING, 1997, p. 249). Por reflexionamento, o sujeito gera as estruturas de um estágio superior, um segundo nível, em que “compreende a natureza daquilo que é um papel social e uma norma moral, a saber, a ‘expectativa refletida de uma conduta’” (KESSELRING, 1997, p. 249). Finalmente, o momento mais lapidado desse processo é o terceiro nível, no qual “o agente chega a se orientar no meio de

‘normas reflexivas’, expressão mediante a qual o filósofo alemão alude aos princípios morais” (KESSELRING, 1997, p. 249). Estabelecendo essa relação, Habermas sugere ocorrer o mesmo tanto ao processo cognitivo quanto ao desenvolvimento sociológico. A partir do processo da abstração reflexionante retira-se algo da composição anterior para ser reorganizado em um patamar estrutural mais avançado.

A adesão intelectual a essa ideia explica o otimismo de Habermas quanto ao desenvolvimento da sociedade. Para ele, “os sistemas societários (cibernéticos) não são autodestrutivos, lutam pela sobrevivência do todo e de suas partes, e que seus mecanismos funcionam independentemente das vontades individuais” (FREITAG, 1985, p. 146; 2005, p. 60). Porém, não há unanimidade científica quanto à viabilidade de uma analogia entre a aplicação cibernética ao desenvolvimento cognitivo e ao desenvolvimento social. Segundo Freitag, um dos grandes problemas desse paralelismo é que a cibernética segundo o modelo piagetiano não admite que a sequência ordenada de estágios regrida. Esse modelo “[...] não tem instrumentos, portanto, para explicar as tendências regressivas características do presente, como a revivescência dos fanatismos religiosos e políticos, os conflitos armados [...] ou a ameaça de incineração nuclear” (FREITAG, 1985, p. 147; 2005, p. 61). Admitindo o peso e validade do questionamento, amplio seu espectro devolvendo a questão em sentido inverso.

É primaz considerar o ponto de vista da cibernética, que parte da premissa da autorregulação e também da distinção e acoplamento entre forma e conteúdo. Feito isso, do mesmo modo

como podem manter-se os conteúdos apesar da mudança na forma, não seriam os fatos sociais citados pela autora a repetição dos mesmos conteúdos, mas provocados por razões distintas, em contextos distintos, vividos por sujeitos distintos, com possibilidades e desfechos distintos, etc.? Será possível que haja regresso? Não poderia ser a interpretação das tendências regressivas uma percepção linear da história, que põe acento na causalidade sem articulá-la com a dimensão implicativa? A percepção de regressão seria diferente se ao invés de olharmos para o tempo e para a história de modo teleológico, passássemos a vê-los como uma espiral em que cada ponto pode ser percorrido infinitas vezes sempre em novo nível de desenvolvimento? Esses questionamentos mostram que, se por um lado a transposição do modelo cibernético da psicogênese ao processo evolutivo da sociedade não pode ser feita sem problematizações, por outro, ela não pode ser ignorada sem que antes dela se extraíam contributos.

Quanto à apropriação habermasiana do conceito de abstração reflexionante que cabe destacar: a) Habermas não percebeu que Piaget elaborara duas teorias da descentração. Foi a primeira teoria, bastante vaga, que inspirou o contraponto que fez a Weber pelo qual explica o desencantamento das imagens de mundo e a entrada na modernidade; b) Habermas nunca ousou se aprofundar na explicação da lógica do desenvolvimento pela via da abstração reflexionante, mesmo sendo ela o fundamento base da sua proposição de uma homologia funcional entre a psicogênese, o desenvolvimento das visões de mundo e o desenvolvimento da totalidade social (uma das razões para a realização deste trabalho); c) no que tange ao desenvolvimento moral, não há garantias de que o

sujeito aja moralmente segundo as condições de desenvolvimento que já tenha conquistado, o que pode ser determinado por sua competência moral ; d) a lógica do desenvolvimento social não segue necessariamente a mesma lógica da abstração reflexionante, pois as causas dos eventos históricos que geram a evolução social são muito diversas; e) o indivíduo autônomo não necessariamente é o fim de todo desenvolvimento, como observado por Kohlberg diante do fato de que “60% dos americanos nunca transpusessem o nível 4, nível convencional de ‘lei e ordem’” (KESSELRING, 1997, p. 255), então, por que isso deveria acontecer com a sociedade?; f) variáveis econômicas influenciam o desenvolvimento do sujeito em todas as dimensões, no entanto, essa agenda não integra os rol de interesses da pesquisa habermasiana. Resultados de pesquisas desse tipo levariam possivelmente a uma redução do otimismo habermasiano em relação às possibilidades emancipatórias em sua teoria.

Uma aproximação de Habermas e Piaget pelo conceito de abstração reflexionante apenas pode ser realizada se consideradas essas ressalvas. Tê-las em conta, por outro lado, abre novos ângulos para o exame dessa aproximação. Que Habermas não tenha se aprofundado nas relações entre sua teoria e a abstração reflexionante e que não tenha se apropriado da mudança de foco da teoria piagetiana nesse mesmo sentido, como afirma Kesselring (1997), são fatores que desvelam uma carência teórica a ser suprida. Complementarmente, a percepção de que há um déficit sociológico na teoria crítica habermasiana, tal qual aponta Axel Honneth (2009a), compõe a lista de possibilidades de aprofundamento científico.

Desvela-se aí um amplo campo a ser explorado, o que pode contribuir para a construção de um quadro mais completo para a leitura do social, mesmo não produzindo uma explicação cabal de seus processos evolutivos. No campo correspondente à dimensão do sujeito, estendem-se as possibilidades de incursão nos estudos sobre a autonomia (e sua extensão enquanto manifestação coletiva), desenvolvimento moral e sobretudo, sobre a competência para agir em conformidade com tomadas de decisões e juízos morais.

Relações entre pensamento e linguagem: uma abordagem construtivista

Depois de apresentadas citações a Piaget na obra de Habermas e suas interlocuções quanto aos conceitos de operatoriedade e abstração reflexionante, passa-se às considerações sobre o trajeto piagetiano desde a ação até o conceito. O pano de fundo desse tema são as relações entre pensamento e linguagem, problema enfrentado por Piaget. Diante dele, marca sua posição construtivista. Esse mesmo construtivismo inspira a proposição do mecanismo de desenvolvimento habermasiano, guiado pela lógica da descentração (FREITAG, 1991). Ele não põe acento na influência do social sobre o subjetivo, tampouco o contrário. Seu desafio é estabelecer uma teoria sociológica, explicativa e propositiva ao mesmo tempo, com base em um substrato teórico que explique como é possível uma construção na direção da universalidade (FREITAG, 1991). Este tópico explicita por que o caminho escolhido por Piaget (e, provavelmente, também por Habermas) não é empirista, nem preformista, mas construtivista. Noam Chomsky e Lev Vygotsky são autores que representam cada um desses outros

posicionamentos e, por isso, junto a Wallon os trataremos para enfatizar a abordagem piagetiana.

Ao longo do capítulo sobre representação cognitiva em *Formação do Símbolo*, Piaget trabalha para demonstrar sua tese de que o alicerce do conceito reside na ação. Ele acompanha cientificamente o desenvolvimento dos próprios filhos e, dessas observações, resgata fatores que evidenciam a passagem contínua dos esquemas sensório-motores rumo aos esquemas de natureza conceitual. As relações entre pensamento e linguagem são a base para sua elaboração teórica. A análise de suas explicações sobre essas relações permite reconstituir os passos de suas descobertas. São elas que corroboram a ideia de que, partindo da ação, desencadeia-se um movimento evolutivo, orientado pelos critérios de universalidade e necessidade, que promove o desenvolvimento do sujeito em direção ao conceito.

Para outros estudiosos da relação entre a linguagem e o pensamento, essa afirmação não é uma unanimidade. Wallon afirma que “a ‘inteligência das situações’, que atua sobre o real sem recurso ao pensamento, e a representação, que se explica pela influência do verbo, do mito, do rito e da vida coletiva em geral” (PIAGET, 1971a [1945], p. 278) estão em radical oposição. Para ele, somente com a abertura da criança às interferências do ambiente social seria possível adentrar o campo representativo, inaugurando uma nova etapa do desenvolvimento, rompendo com a anterior. A tese proferida por Wallon é distinta da de Piaget em diversos aspectos, sendo um deles que, em Piaget, a passagem da inteligência das ações à das representações não é uma ruptura, mas uma continuidade. A lógica

abstraída das ações se projeta no patamar representativo como um *continuum*.

Na teoria de Vygotsky, por sua vez, as curvas do desenvolvimento da linguagem e do pensamento, até então em curso separado, fundem-se por volta dos dois anos de idade. Nesse momento, “a criança ‘faz a maior descoberta de sua vida’, a de que ‘cada coisa tem seu nome’” (VYGOTSKY, 1989 [1934], p. 37). A solução proposta por ele salta desde o período pré-verbal até o verbal, remediando a lacuna restante com uma resposta um tanto quanto mágica. Para ele, essa passagem aconteceria repentinamente, como uma espécie de insight que toma a criança de assalto fazendo-a nomear coisas.

O acento de Vygotsky aos aspectos exógenos que influenciam o aparecimento da linguagem reduz o tema à prevalência da vida social e da linguagem sobre a formação do pensamento. Na sua primeira formulação, a teoria de Piaget tangencia a dimensão sociológica da teoria de Vygotsky. Contudo, na formulação posterior, há uma diferenciação substancial entre uma e outra. Piaget, tendo alcançado um modelo explicativo que conciliou aspectos dinâmicos e estáticos, biológicos e lógicos do desenvolvimento, não poderia concordar que a criança chegasse à lógica dos conceitos se não por um movimento contínuo de adaptação, nos mesmos moldes da abstração reflexionante, repercutindo a dinâmica cibernética.

Noam Chomsky, por sua vez, apresenta uma solução distinta. Ele reconhece o aspecto da continuidade entre pensamento e linguagem, aproximando-se, nesse ponto, mais de Piaget que de

Vygotsky. A diferença está na explicação sobre como acontece essa passagem. Ele entende que a linguagem e o pensamento não têm sua gênese na ação, mas são definidos por uma “capacidade de linguagem geneticamente determinada” (PIATELLI-PALMARINI, 1983 [1978], p. 50). Quer dizer, segundo ele, ambos já estão contidos no sujeito em forma embrionária antes mesmo de seu nascimento.

Sua proposição é comumente reconhecida como uma “forma de inatismo” ou “solução preformista”, porque defende a existência de um núcleo fixo inato para o desenvolvimento da linguagem. Condicionado por esse núcleo fixo inato é que sucede o desenvolvimento do sujeito. Piaget (1983a [1978], p. 45) diz que “‘o núcleo fixo inato’ conservaria todas as suas virtudes de ‘núcleo fixo’ se não fosse inato”. Com isso, coaduna com a ideia de que haja um eixo genético a partir do qual o desenvolvimento da linguagem tem suporte mas, diferentemente de Chomsky, situa sua origem no período sensório-motor e não na herança genética.

Os posicionamentos acima elencados foram importantes para que Piaget pudesse, ao negá-los, delimitar melhor as fronteiras de seu pensamento. A estratégia discursiva que elegera deslocou as explicações sobre as relações entre pensamento e linguagem que focam no mundo objetivo – para um lado – e as que se concentram sobre o sujeito – para o outro. Amparado pelos dados das pesquisas psicogenéticas, faz nascer por entre esses dois extremos seu produto dialético, o construtivismo.

Habermas, provavelmente também não acompanharia o pensamento de Wallon. Para ele há uma continuidade da

racionalidade instrumental para a comunicativa e não um antagonismo entremeado por um vão. Não há salto ou acontecimento catártico que provoque a mudança instantânea de um estágio a outro. Também não se aproxima de Vygotsky e sua noção de descentração. Muito embora anuncie haver adotado essa noção da primeira fase da teoria de Piaget, manifesta claramente seu vínculo às interações, à autorregulação e à cibernética. Ele também se afasta da ênfase à dimensão endógena que transparece no inatismo de Chomsky. O núcleo fixo inato tornaria as possibilidades do agir comunicativo limitadas. Caso aderisse a esse ponto de vista, o potencial emancipatório de sua proposta esmaeceria.

Ter na teoria piagetiana um fio condutor epistemológico é aderir ao seu construtivismo e assumir que a gênese do pensamento e da linguagem reside na ação. Conhecer essa gênese, no entanto, não basta a Piaget. O que deseja é “compreender como se efetuam tais criações e por que, ainda que resultem construções não predeterminadas, elas podem, não obstante, acabar por se tornarem logicamente necessárias” (PIAGET, 1983a [1978], p. 39). Essa elucidação pode ser proveitosa à teoria habermasiana. Resta explicar, portanto, como essa gênese acontece.

Da ação ao conceito: analogias com a Teoria do Agir Comunicativo

Considera-se que “mesmo sem ter chegado a escrever obra definitiva a respeito das relações entre linguagem e pensamento, Piaget deixou-nos suas ideias básicas a este respeito em *La formation du symbole chez l'enfant*” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1994, p. 48). A Formação do Símbolo na Criança: imitação, jogo e sonho,

imagem e representação – como ficou traduzida para a língua portuguesa essa obra – confronta a questão, apresentando uma abordagem peculiar para a resolução do problema. Com esse trabalho, tem por objetivo “mostrar que a aquisição da linguagem também está subordinada ao exercício de uma função simbólica, a qual tanto se afirma no desenvolvimento da imitação e do jogo quanto no dos mecanismos verbais” (PIAGET, 1971a [1945], p. 10). A ideia básica que procura sustentar com esse argumento é de que a linguagem não é algo cujos elementos fundantes nascem com o sujeito e são trazidos à tona na gradual medida em que esse sujeito se desenvolve. Também não é algo absorvido passivamente pelo sujeito a partir do contato com a cultura linguística vigente. A aquisição da linguagem está vinculada ao desenvolvimento da capacidade representativa.

Na *Formação do Símbolo*, Piaget trata desse tema concentrando-se nos domínios onde os fatores coletivos estão minimizados diante dos processos da vida mental que manifestos no indivíduo. De modo algum isso significa dizer que não considera a dimensão social. Para ele,

[...] as etapas observadas segundo a dimensão social serão elas mesmas esclarecidas pelas fases do processo evolutivo interno que conduz da inteligência sensório-motora à inteligência conceitual, sem que as diversas relações deste quadro multidimensional possam pretender ser outra coisa senão os aspectos interdependentes de uma mesma realidade (PIAGET, 1971a [1945], p. 278).

Após delimitar o alcance dessa obra, Piaget se dedica à exploração de uma camada mais profunda de um complexo de

outras camadas que juntas compõem o processo de desenvolvimento do pensamento conceitual. Sua trajetória é guiada pela tríade imitação, jogo e representação. A imitação se identifica aos processos de acomodação a objetos exteriores; o jogo, à predominância da assimilação do mundo exterior às estruturas do sujeito – que resulta nas significações –; e a representação, à prevalência da “equilibração” entre os dois processos anteriores (acomodação e assimilação). O momento da Formação do Símbolo que interessa a aqui é o terceiro, pois a base da discussão aqui desenvolvida parte do conceito de racionalidade, que tem maior afinidade com a representação cognitiva.

Do nascimento até um ano e seis meses de idade, aproximadamente, a criança se encontra em um período de desenvolvimento denominado sensório-motor. Nesta fase, do ponto de vista epistemológico, ela não apresenta recursos para identificar a existência de um mundo objetivo, sequer diferencia os sujeitos desse mundo de objetos. “Numa estrutura de realidade que não comporta sujeitos nem objetos, é óbvio que o único vínculo possível entre o que virá mais tarde a ser um sujeito e objetos é constituído pelas ações” (PIAGET, 2002 [1970], p. 9). Até esse momento do desenvolvimento, não estão diferenciados o sujeito de que se fala e os objetos que o circundam. Por isso, suas ações estão centradas no seu próprio corpo, embora o sujeito não possua consciência de si mesmo. As ações desse tipo também não se coordenam umas às outras, mantendo-se, provisoriamente, independentes entre si e diretamente vinculadas à própria criança.

O que mantém a unidade entre essa fase e as posteriores é o esquema. Esse é um conceito primordial para compreender a

organização das ações. Consiste na “condição primeira da ação, ou seja, da troca do organismo com o meio. Ele é engendrado pelo funcionamento de toda organização viva, a adaptação” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1994, p. 34). Os esquemas têm aspectos endógenos e exógenos. De tal maneira que “ou assimilam os objetos ou se acomodam a eles, o que quer dizer que se reequilibram por ocasião de cada variação do meio” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1994, p. 37). Existem configurações diferentes dos esquemas, de acordo com o momento do desenvolvimento. Inicialmente, há os esquemas conhecidos como primários que derivam diretamente dos reflexos do bebê. Suger é exemplo de um deles. Já puxar e sacudir são ações que exemplificam esquemas secundários. Os novos esquemas não negam absolutamente os anteriores, mas os contêm, pois a eles se coordenam ao invés de eliminá-los.

Gradualmente, as ações vêm sendo coordenadas entre si, deixando de ser cada uma delas uma totalidade isolada. Os sistemas de esquemas que se formam vão se tornando mais complexos até o momento em que, quando um esquema deixa de ser um fim em si mesmo e passa a servir à busca de um objetivo, surge uma lógica das ações. Assim reconhecidos, os esquemas passam a ser denominados esquemas de ação. Nesse ponto, encontram um estado de equilíbrio mais ou menos estável, chegando ao ápice da etapa ainda não verbal. Com isso, adentra-se outro momento da inteligência individual.

Ao final do período sensório-motor, mais especificamente no decorrer de sua sexta e última fase, manifestam-se os primeiros signos semiverbais. Esses signos, por sua vez, constituem os

primeiros esquemas verbais. Eles podem ser caracterizados como esquemas “intermediários entre os esquemas de inteligência sensório-motora e os esquemas conceituais” (PIAGET, 1971a [1945], p. 280). Possuem, portanto, uma natureza transitiva, que significa que ainda não podem ser considerados verdadeiros conceitos nem esquemas de ação.

Isso ocorre porque a assimilação dos objetos nessa etapa guarda consigo pouco dos próprios objetos. Ela é realizada a partir de um ponto de vista centrado no sujeito. A posição espacial da criança e as suas próprias ações são determinantes na definição de como acontecerá essa assimilação. Ela se fundamenta na identificação de qualidades objetivas comuns que permitem que objetos distintos recebam do sujeito a mesma denominação. Essas assimilações dos objetos a outros objetos (recíprocas) são também chamadas assimilações diretas.

Se ainda não há apropriação dos verdadeiros conceitos quando a criança está chamando por algo, então, ela não está nomeando as coisas ao usar suas primeiras palavras (onomatopeias ou imitações do vocabulário adulto). Suas oralizações estão mais próximas de “sistemas de ações possíveis do que [de] objetos” (PIAGET, 1971a [1945], p. 282). Dito de outro modo, as palavras pronunciadas pelas crianças são extensões da própria ação. Elas adquirem características mais complexas por trazerem em si alguns traços representativos, tornando difícil a distinção de sua natureza. As palavras da criança nesse momento expressam ordens ou desejos, constituindo-se em prolongamentos da ação, elas expressam a organização dos esquemas sensório-motores. Figuram nesta fase os pré-conceitos, que se caracterizam por não atingir “nem a

generalidade, nem a individualidade verdadeiras” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1994, p. 288). Dito de outro modo, não há caracteres comuns e abstratos de um objeto que permitam inseri-lo em uma determinada classe, também não há condições para se diferenciar um indivíduo como único dentre um grupo de semelhantes.

Progressivamente, os esquemas verbais avançam na direção das representações verbais e esse avanço depende do aparecimento da função narrativa. A ela, Piaget atribui significado especial. Explicou que funciona “como meio de evocação e de reconstituição” e dirige-se “pelo sujeito tanto a si próprio como aos outros” (PIAGET, 1971a [1945], p. 285). Quando surge, essa função marca o distanciamento entre signo e ação, denotando, pouco a pouco uma função simbólica. Nesse momento de seu desenvolvimento, a linguagem da criança encontra-se a meio caminho entre a função social e o egocentrismo. Ela já é capaz de dispor da função narrativa, entretanto, não sem haver adentrado plenamente o âmbito da inteligência conceitual. Em sua comunicação não estão absolutamente diferenciados o próprio sujeito e o outro. Não há, todavia, conceitos e também não existem mais esquemas de ação puros.

Sem estar completamente constituída uma inteligência conceitual, a estabilidade do esquema fica garantida por dois elementos. Um deles é a função narrativa, descrita acima. O outro, é a capacidade que a criança tem nessa fase de pensar por imagens. Enquanto não há classes completamente formadas às quais os objetos podem ser assimilados, eles precisam ser assimilados por

participação direta e a imagem, enquanto “modelo” do objeto, cumpre essa função.

Enquanto as ações são assimiladas diretamente umas às outras e os conceitos são assimilados a esquemas de classes e de relações, um pré-conceito é uma “assimilação a um objeto privilegiado, sem acomodação generalizada a todos” (PIAGET, 1971a [1945], p. 293). Ou seja, o objeto é assimilado a outro objeto, sendo o objeto assimilante um exemplar privilegiado. Por exemplo, uma lesma identificada por uma criança nessa fase somente é considerada uma lesma porque é associada à imagem anterior de outro exemplar de lesma. Isso não acontece porque a lesma encontrada se adequa aos critérios de uma classe “lesmas”. “A lesma” é um representante privilegiado, um protótipo de todas as lesmas. Isso torna evidente a capacidade do pensamento de se prolongar em imagem. Essa imagem, tornando-se suporte para a assimilação.

Essas características do pré-conceito estendem-se aos primeiros raciocínios. Piaget define raciocínio em uma observação de nota de rodapé: “para que haja raciocínio é preciso que intervenham juízos que ultrapassem o campo da percepção atual e ligados a este por um elo de subordinação necessária” (PIAGET, 1971a [1945], p. 295). Diz com isso que não são produto direto da percepção, mas juízos a respeito dela. Apesar do distanciamento, não se desvinculam absolutamente da percepção, estando a ela subordinados.

Ilação prática ou teleológica, em sua origem, como se se tratasse de simples coordenação sensório-motora, os primeiros raciocínios da criança têm a liberdade de deformação que caracteriza o brinquedo simbólico. (Também o ‘quero água’

durante a noite para chamar a mãe, é um exemplo disto.) Vê-se aqui que a deformação do real resulta de forma imediata das primeiras construções dedutivas e caracteriza o raciocínio nascente tanto quanto a fabulação lúdica e o brinquedo simbólico (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1994, p. 56).

Os primeiros raciocínios não se desvinculam totalmente das etapas anteriores da inteligência. Mantêm delas a falta de generalidade e o caráter quase simbólico de sua estrutura. Eles são como “um prolongamento das coordenações das ações do período sensório-motor. A criança ‘joga’ com as palavras como se ordenasse coisas para alcançar um fim” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1994, p. 56). A linguagem da criança, pela primeira vez, traduz raciocínios e, estes, têm como finalidade obter o sucesso em uma empreitada. A sua racionalidade, expressa por palavras, manifesta uma instrumentalidade.

De acordo com sua natureza, os raciocínios são classificados em dois tipos: a) teleológicos ou práticos e b) constatativos. Pelos primeiros, a criança evoca os meios úteis para alcançar os fins almejados. Como auxiliares a esse processo, utilizam-se de imagens e palavras com finalidade representativa. São os mais parecidos com os esquemas de ação do período sensório-motor. Constitui seu traço deformar a realidade ao sabor da satisfação de seus próprios desejos. Esses raciocínios são ingenuamente interesseiros e dão continuidade ao raciocínio de ordem sensório-motora. Observe-se um exemplo trazido por Piaget:

Aos 2;0 (14), J. não tem nenhuma vontade de dormir, à noite, e chama os pais para ter a luz acesa e companhia. Ficam junto dela uma primeira vez para pedir-lhe que se cale, e advertem-na

de que não aparecerão mais. Ela chega, contudo, a conseguir uma segunda visita, mas compreende que é a última. Após longo silêncio, ouvem-se então gritos lancinantes, como se tivesse acontecido algo de particular: corre-se e J. se acusa de haver apanhado um brinquedo na prateleira acima da cama (na qual não se toca na hora no “nonô”). Ela chega mesmo a mostrar um ar contrito. Ora, tudo está em ordem e ela visivelmente não pegou em coisa alguma: prefere então inventar uma má ação e acreditar nela, para ter novamente a companhia e luz acesa que lhe faltam, do que que ficar só durante a noite sem ter tolices de que se acusar (PIAGET, 1971a [1945], p. 295).

Com características diferentes dos raciocínios teleológicos, o outro raciocínio é denominado constatativo ou reflexivo. De início, eles atuam como coordenações práticas na dimensão das representações. Continuam “como se fossem intermediários entre o pensamento simbólico e o pensamento lógico, graças ao respectivo caráter pré-conceitual ou ‘transdutivo’” (PIAGET, 1971a [1945], p. 299). Isso os associa a prolongamentos de ações, muito embora já manejem ligações entre juízos de constatação. A principal distinção quanto aos raciocínios do tipo anterior é não deformarem tanto a realidade.

Porém, ainda são raciocínios pré-conceituais, por conta de sua seletividade. A perspectiva da criança em relação à realidade ainda é deveras centrada em si mesma. De tal maneira que, ao assimilar algo, ela o faz selecionando somente os elementos de seu interesse e, com isso, ignora alguns aspectos importantes. Por consequência, acaba supervalorizando outros aspectos, conferindo à assimilação atributos bastante específicos, responsáveis por

distanciá-la da assimilação própria à inteligência conceitual. Como bem identifica Piaget (1971a [1945], p. 296):

Aos 2;1 (13), J. quer ir ver um pequeno vizinho corcunda que ela encontra a passeio. Alguns dias antes, J., depois de minhas explicações sobre o porquê dessa corcunda, que queria saber, disse: “Pobre rapaz, ele é doente, tem uma corcunda”. Na véspera, J. já tinha desejado revê-lo, mas estava gripado, o que J. chama de estar “doente de cama”. Saímos então a passeio e, a caminho, J. pergunta: “Ele ainda está doente de cama? – Não, eu o vi hoje de manhã, não está mais de cama. Tem corcunda muito mais grande!”.

J. pensa que a corcunda do vizinho aumentara porque ele passou por outro adoecimento, vinculando o crescimento da corcunda ao surgimento de qualquer outra doença. Se o pobre rapaz “é doente, tem uma corcunda”, quando fica novamente doente, logo, tem uma corcunda maior. Juízos de constatação distintos, no caso, do estado de adoecimento e da corcunda, são ligados uns aos outros, no entanto, ainda forma inacabada.

Os raciocínios são tradicionalmente diferenciados em dois tipos: indutivos ou dedutivos. A indução é a conclusão lógica a que se chega pela observação e generalização de casos particulares. A partir dessa conclusão se chega a uma verdade geral. Um exemplo desse tipo de inferência é: “ontem choveu, hoje choveu, amanhã choverá”. A dedução percorre o caminho contrário. De uma premissa geral, conclui para o caso particular, como na premissa: “todo homem é mortal, Sócrates é homem, então, Sócrates é mortal”. No caso dos pré-conceitos, em que os esquemas não são mais nem absolutamente individuais, tampouco são já gerais, as

inferências não acontecem nem do geral para o particular, nem do particular para o geral. Não há indução, tampouco dedução, mas transdução. É “um raciocínio sem encaixes reversíveis de classes hierárquicas ou relações” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1994, p. 57). Ele não é um raciocínio prático, também não é lógico. Por exemplo, “Padres vestem batina. Ao usarem outras vestes, deixam de ser padres”. Dito de outro modo, é uma espécie de inferência que não se enquadra nas definições nem de dedução tampouco indução.

Suas coordenações não têm uma base apoiada em relações hierárquicas. “A transdução, por conseguinte, constitui o resultado de um equilíbrio incompleto entre uma assimilação deformante e uma acomodação parcial” (PIAGET, 1971a [1945], p. 303). Tal equilíbrio só tenderá a se estabilizar quando, aproximadamente no intervalo dos 4 aos 6 ou 7 anos, a criança iniciar um processo de descentração progressiva, que permitirá a realização de assimilações menos deformantes e acomodações mais gerais.

Se se continua em um movimento de desenvolvimento regular, na perspectiva do sujeito epistêmico, a criança avança rumo à conquista da inteligência conceitual, característica da sua chegada à fase operatória. Ao adentrar este novo patamar de desenvolvimento da inteligência, há um recomeço. Não quanto às estruturas (estas serão já bem distintas daquelas com as quais a criança contava nas manifestações da inteligência sensório-motora). O recomeço apontado por Piaget diz respeito aos aspectos funcionais. Eles são os mesmos presentes na movimentação que levou o desenvolvimento da criança do início ao final do período sensório-motor, depois, dos primeiros esquemas verbais ao conceito. Agora, essa fisiologia se

aplica a uma nova estrutura. Esta, apesar de distinta da anterior, traz em si alguns elementos análogos.

Com essa teoria – subsidiada por seus estudos com as crianças –, Piaget demonstra que o aparecimento da linguagem não é responsável pela sobreposição instantânea do pensamento lógico à inteligência sensório-motora. Essa passagem não acontece repentinamente. A hipótese do insight que levaria de um momento a outro, tal qual preconizado por Vygotsky não se sustenta se confrontada com os dados da psicologia genética. Há, pelo contrário, uma continuidade entre um patamar e outro. Sua explicação, contudo, esteve bloqueada enquanto Piaget guiava-se sobre um modelo que não integrava os aspectos lógicos aos dinâmicos. Somente quando passou a trabalhar com o novo modelo pôde descrever consistentemente os mecanismos dessa transição. Assim, entre o antes e o depois, início e fim da passagem por esse processo, há quatro diferenças nitidamente identificáveis:

- 1.º) As conexões estabelecidas pela inteligência sensório-motora só chegam a ligar percepções e movimentos sucessivos, sem representação de conjunto que domine os estados, distintos no tempo, das ações assim organizadas, e que os reflita em quadro total e simultâneo [...].
- 2.º) Por conseguinte, a inteligência sensório-motora tende ao êxito e não à verdade; satisfaz-se com a chegada ao objetivo prático a que se visa e não com a constatação (classificação ou seriação) ou com a explicação [...]
- 3.º) Sendo o seu domínio delimitado pelo emprego dos instrumentos perceptivos e motores, só trabalha nas próprias realidades, nos seus indícios perceptivos e sinais motores, e não nos signos, símbolos e esquemas que a elas se referem.
- 4.º) É, pois, essencialmente, individual, em oposição aos

enriquecimentos sociais adquiridos com o emprego dos signos (PIAGET, 1971a [1945], p. 304).

A primeira dessas diferenças diz da forma como se constituem os nexos entre as ações ou entre as várias etapas integrantes em totalidade de uma ação complexa. No período da inteligência sensório-motora não há condições para uma percepção integral dos elementos que compõem uma ação. As ações seriam formadas “como um filme em câmera lenta, que representasse uma imagem imóvel após outra, sem levar à fusão de imagens” (PIAGET, 1971a [1945], p. 304). Imagine-se, por exemplo um objeto lançado por uma criança a partir de um ponto inicial em uma determinada direção. Na metade do caminho ele chega a uma quina e desvia-se a 90° chegando em seguida ao ponto final de sua trajetória. Representada a trajetória por um desenho, o objeto a teria percorrido em “L”. A criança cuja inteligência é ainda sensório-motora, não é capaz de identificar a existência de um percurso mais curto que a levaria desde o ponto inicial até o ponto final – uma hipotenusa, em relação ao ângulo formado. Se necessitasse buscar objeto, percorreria o mesmo trajeto dele, um “L”. Apenas uma representação de conjunto ou fusão de imagens, reveladora de todas as possibilidades para a chegada até aquele objeto, permitiria a escolha do caminho mais curto ou com menos obstáculos.

Por conta da percepção que encadeia momentos da ação sem fundir suas etapas em um todo, não existem ainda condições para a constatação nem para a explicação. E são essas duas as premissas da tomada de consciência. Sem tomada de consciência não há abstrações refletidas, mas abstrações reflexionantes incompletas. Não há uma inteligência das representações. A inteligência da criança é

prática. A satisfação buscada pela criança nessa etapa é despertada pelo êxito.

Os instrumentos da inteligência infantil na etapa sensório-motora são aqueles diretamente vinculados à experiência prática. Não estão ainda constituídos os esquemas que permitem coordenações a partir de signos e símbolos, tampouco esquemas alusivos às coordenações entre eles. Como dito, não está presente nessa fase a inteligência das representações. Sem ela, os elementos básicos do aspecto social das experiências não têm também condições de se manifestarem em plenitude. Tal característica mantém a experiência da inteligência sensório-motora aprisionada à dimensão individual, mesmo na presença de outros sujeitos. Justamente nisso difere profundamente da representação cognitiva, cuja matéria inclui signos, símbolos e suas coordenações, requisitos para uma dimensão social da inteligência.

Esses quatro itens destacados por Piaget estão entre si imbricados e denotam a distinção estrutural entre dois momentos polares do pensamento: inteligência sensório-motora e conceitual. Há continuidade funcional entre um momento e outro, todavia, suas estruturas são distintas. Após a leitura dessas quatro distinções básicas, Piaget propõe condições para que se passe de um momento a outro. Essas proposições podem ser cumpridas simultaneamente e suscitam ideias enriquecedoras para o debate deste livro. São elas:

- 1.º) Uma aceleração geral dos movimentos, fundindo-se as ações sucessivas numa abreviação ou encurtamento móvel da ação de conjunto [...].
- 2.º) Uma tomada de consciência que esclarece esse esboço abreviado [...].
- 3.º) Um sistema de signos, que se acrescesse às ações, permitiria a construção dos conceitos

gerais necessários a essas classificações e seriações. 4.º) A socialização que acompanha o emprego dos signos inseriria o pensamento individual em uma realidade objetiva e comum (PIAGET, 1971a [1945], p. 304).

Assim, a ação percebida pela criança como dividida em passos encadeados se fundiria pela aceleração da sequência de “cenas”, passando a formar um só todo integrado. “O desenrolar rápido do filme da conduta constituiria assim, a representação interior, concebida como bosquejo ou esquema antecipador do ato” (PIAGET, 1971a [1945], p. 304). Quer dizer, a aceleração das etapas da ação, realizada interiormente, possibilita a antecipação mental do seu resultado, como um rascunho de sua execução ao nível do pensamento, da representação.

Essa aceleração se complementa com a tomada de consciência desse processo pelo sujeito. Ela acontece quando o sujeito se torna capaz não apenas de constatar, mas também de explicar a ação. Ou seja, quando “desenrola o filme nos dois sentidos: constatação e a explicação, fundadas na classificação hierárquica e na seriação das relações” (PIAGET, 1971a [1945], p. 305). Dessa maneira, o sujeito supera a busca pela consecução simples do objetivo instrumental, até então, a única dimensão a seu alcance.

As coordenações, que na inteligência sensório-motora ocorriam apenas na dimensão intraindividual, agora necessitam de elementos reguladores dos conflitos percebidos nas coordenações com outros sujeitos. Esses elementos são os signos, integrados em um sistema mais ou menos comum a todos sujeitos. Neles estão os parâmetros para as classificações e seriações. Assim, a apropriação do

sistema de signos acompanha a inserção do sujeito em um contexto social. Falar em construção do real demanda, portanto, a projeção de um mundo objetivo comum a outros sujeitos. Em essência, descrevendo os elementos da passagem do momento sensório-motor ao conceitual, Piaget pretende demonstrar a existência de uma continuidade funcional entre essas etapas, muito embora suas estruturas inicial e final sejam bastante distintas entre si.

Em *O Nascimento da Inteligência na Criança* (1987 [1936]), ele observou que a criança realiza um movimento evolutivo similar desde seu nascimento até a chegada ao final do período sensório-motor. O estágio máximo desse período coincide com o estágio inicial do plano representativo. O olhar para a coordenação de esquemas secundários revela um encadeamento conduzido desde os hábitos sensório-motores até a diferenciação entre meios e fins. Isso pressupõe a coordenação de esquemas independentes, com vistas a atingir determinado fim.

Para Piaget, do ponto de vista funcional, existe uma analogia “dos esquemas desta fase (e das fases seguintes) com os conceitos, de suas respectivas assimilações com os juízos, e de suas respectivas coordenações com as operações lógicas ou raciocínios” (PIAGET, 1987 [1936], p. 226). Isso é um achado vigoroso deste estudo. Resguardadas as proporções com que acontecem em cada momento do desenvolvimento do sujeito, o desenho genérico de seu funcionamento é o mesmo. Desde níveis elementares até os mais complexos. Os esquemas, que futuramente se converterão em conceitos, são inicialmente rígidos e não se coordenam externamente, com outros esquemas. Na medida em que se desprendem de fins fixos, eles se tornam mais “genéricos e de

conteúdo múltiplo” (PIAGET, 1987 [1936], p. 227), quer dizer, mais móveis.

No período sensório-motor, esse processo chega a seu ápice, conquistando um estágio de equilíbrio plena. A ele agregam-se os esquemas verbais, dando início a um novo ciclo, agora, no plano representativo. Os mecanismos operatórios desse desenvolvimento o fazem agora seguindo a mesma fisiologia anterior, resumindo-se em etapas do mesmo processo. Dessa já sólida concepção, Piaget reforça que o cumprimento das condições expostas acima não acontece de uma só vez, quando a representação ocupa o lugar da inteligência das situações. Entretanto, a evolução estrutural conquistada até o final do período sensório-motor passa a se repetir em nova escala no plano seguinte, o plano das representações.

O surgimento da linguagem interpõe novos elementos à realidade do sujeito. Este, terá de percorrer novamente um caminho semelhante ao do sensório-motor para reencontrar-se com o equilíbrio. Desta vez, no estágio representativo. As assimilações e acomodações no período sensório-motor são apenas atuais. Já no estágio representativo, as assimilações e acomodações anteriores são evocadas, afetando as contemporâneas. Isso implica em ser, o esquema operatório, ao mesmo tempo atual e anterior. Atual porque lida com as assimilações e acomodações da ação imediata. Anterior, porque se utiliza das imitações representativas e imagens, no caso da acomodação, assim como das evocações de significações em coordenação com os esquemas atuais, no caso das assimilações. O pensamento – inicialmente centrado em um objeto assimilante – rumo em direção à descentração, chegando por fim ao equilíbrio

entre assimilação e acomodação, tendendo à reversibilidade estrutural.

No descentração há momentos intermediários. Eles estão concentrados no período final da transição para o estágio representativo, caracterizado como pensamento intuitivo. Nele, a acomodação não está plenamente generalizada, não acontece ainda da mesma forma com relação a todos objetos possíveis. Ela se liga a uma configuração de objetos, quer dizer, a uma estrutura, mas que ainda remete a uma imagem, sem atingir ainda a abstração necessária à plena mobilidade reversível.

Quando não há mais intermediários, chega-se ao pensamento operatório, no qual a imagem ainda se apresenta como símbolo do esquema, contudo, não mais enquanto centro do processo. Com isso, estão preenchidas as quatro condições propostas por Piaget.

Com o pensamento operatório, enfim (III período), e só com ele, é que a assimilação se torna completamente reversível, porque a acomodação está inteiramente generalizada, cessando, assim de traduzir-se em imagens. Subsiste, é certo, a imagem, mas a título de puro símbolo do esquema operatório, sem mais fazer dele parte integrante; pode-se, portanto, intuir um sistema de imbricações por meio dos círculos de Euler, ou uma série de números por meio de uma figura especial; é livre, contudo a opção entre as representações; mais que tudo, a operação independe de cada figura particular do sistema escolhido, porque, essencialmente, já não exprime o estado como tal e sim a transformação de um estado em outro. A figura já não é, então, mais que a ilustração capaz de acompanhar ou não o esquema operatório; este já não é exprimível, de modo

adequado, senão por meio de sinais coletivos (linguagem ou símbolos matemáticos e lógicos), convenientemente definidos (PIAGET, 1971a [1945], p. 311).

O processo da ação ao conceito foi explicitado perpassando os seguintes temas: esquemas; pré-conceitos; função narrativa; primeiros raciocínios; transdução; diferenças entre os estágios sensorio-motor e conceitual; e as condições para a chegada ao pensamento conceitual. A ênfase foi conferida à concepção piagetiana. Deste ponto em diante, o trajeto será refeito, agora, buscando identificar vínculos com o pensamento de Habermas. Para isso serão sublinhadas analogias funcionais com o conceito de agir comunicativo.

Piaget introduz as dimensões da imitação, jogo e representação como correspondentes ao predomínio da acomodação, assimilação e equilíbrio, respectivamente. É comum a cada um desses domínios o desenvolvimento da função simbólica, entendida como capacidade ampliável de lidar com as representações, à qual a aquisição da linguagem está subordinada. Alargada essa correspondência para a participação em um contexto de agir comunicativo, pode-se dizer que a qualidade dessa participação também está condicionada ao desenvolvimento da capacidade de representação. Em um caso típico, a criança de até aproximadamente dois anos de idade não consegue lidar com objetos ausentes, ou seja, é ainda incapaz do exercício da função simbólica. Em um nível mais adiantado, em que os arranjos estruturais que dão suporte às ações são mais complexos, os sujeitos voltam a se deparar com um desafio diante de elementos ausentes (não mais objetos físicos, mas operações ou coordenações, coordenações de

coordenações, fatos históricos, psicológicos, convicções, etc.). Nesse nível, eles não são mais a imagem da mãe ou do pai, nem de um brinquedo ou objeto qualquer. Tratam-se de elementos já conceitualizados.

De modo bastante genérico, assim como o surgimento da linguagem depende da função simbólica, no agir comunicativo essa função também é importante – embora em um grau de complexidade bem mais adiantado. Por exemplo, ao participar de uma situação argumentativa com vistas ao entendimento mútuo, o sujeito nela engajado precisa suspender algumas de suas convicções submetendo-as a um procedimento dialógico. A suspensão não elimina suas convicções, mas as mantém vinculadas a um plano representativo, modificando-as na medida em que Ego aceita como válidas as pretensões de validade da proposição de Alter. Essas transformações mediadas pela interação, assim como seu resultado refletido na concepção final com a qual cada sujeito se sente satisfeito pelo procedimento do agir comunicativo, são ações dependentes do desenvolvimento da função simbólica.

Entre o bebê e o sujeito do agir comunicativo, embora em níveis estruturais distintos, o desenvolvimento da função simbólica é uma constante. Um conceito importante para compreender como avança essa capacidade representativa até chegar ao desenvolvimento das condições para o agir comunicativo é o de esquema. Segundo Piaget, isso mantém a unidade entre as duas fases.

As estruturas necessárias ao aparecimento da linguagem e as estruturas de suporte ao agir comunicativo são distintas entre si. Entretanto, há entre elas uma analogia funcional. Sua dinâmica de

funcionamento é homóloga. A dinâmica da adaptação se prolonga no modo de funcionamento dos esquemas. Estes, por sua vez, acompanham o desenvolvimento dos sujeitos. Portanto, para encontrar as raízes do pensamento conceitual e, conseqüentemente, do agir comunicativo, é preciso percorrer o caminho inverso até chegar aos esquemas primários. Eles são abstraídos diretamente dos reflexos do bebê, como acontece com o ato de sugar, exemplo já dado anteriormente. Esse esquema, quando se articula a outros, origina uma organização mais complexa pela coordenação de esquemas primários. Isso pode ser exemplificado pelo ato de puxar (ver, agarrar e trazer). De modo crescente, os esquemas se tornam complexos até deixarem de ser fins em si mesmos, assumindo um caráter teleológico. Daí nasce a lógica das ações e os esquemas passam a ser denominados esquemas de ação.

Disso, deduz-se que a gênese do agir comunicativo também reside na ação. Sua dimensão comunicacional (conceitual) surge por um processo gradual de diferenciação entre esquemas rudimentares vinculados primeiramente à ação e esquemas cada vez mais sofisticados, operantes sobre a coordenação de conceitos. Os esquemas de ação são utilizados sempre em função do alcance de um determinado fim. Eles são teleológicos. Há uma convergência, pois, com a racionalidade instrumental. A racionalidade comunicativa, por sua vez, diz respeito aos esquemas amplamente móveis. No desenho de Piaget, eles corresponderiam aos esquemas conceituais.

Entre os esquemas de ação e os conceituais não há passagem abrupta, mas uma transição gradual. O espaço intermediário entre eles é chamado esquema verbal. Os primeiros deles, coincidem com o aparecimento dos signos semiverbais. Piaget comprova

empiricamente que, com essas primeiras “palavras”, as crianças ainda não estão ainda nomeando as coisas. Ao referir-se ao avô, um bebê não está o nomeando, mas, antes, expressando uma ação: a de ter seu desejo atendido (o que mais facilmente encontra sucesso quando utiliza essa palavra referindo-se ao avô). Quando a criança deseja pegar algum objeto, por exemplo, ela movimenta seu corpo mobilizando esquemas de ação para obter êxito ao buscá-lo onde estiver. Quando surgem os esquemas verbais, já despertada a função simbólica, ela faz uma espécie de transferência dessa ação corporal para o campo dos signos. Com esses signos, a criança expressa ações – de natureza teleológica. Esse é um significativo achado, pois, aponta a origem da instrumentalidade da razão nas bases da construção do pensamento e da linguagem pela criança. Assim, para avançar da racionalidade instrumental às condições para a racionalidade comunicativa, o sujeito precisa encontrar meios de tornar seus esquemas menos subordinados à ação.

Nesse período as assimilações são realizadas de modo direto entre os objetos. Reuni-los sob uma mesma denominação é realizar uma assimilação “fundamentada somente sobre suas qualidades objetivas, fazendo intervir além disso (e amiúde em estado preponderante) uma assimilação das coisas do próprio ponto de vista do sujeito” (PIAGET, 1971a [1945], p. 281). Isso significa não haver estrutura prévia consistente o suficiente para que a ela possa ser assimilado o objeto. Um suporte provisoriamente utilizado no lugar dessa estrutura é um outro objeto. Conduzindo essa questão para a dimensão do Agir Comunicativo, quando a ação está orientada para o sucesso, pelo predomínio de sua intenção

instrumental, os argumentos, ideias, normas não são assimiladas a um esquema conceitual, mas assimilam-se de forma direta, entre si.

Para a criança que da sacada verbaliza ‘au-au’, diz Piaget, o sinal “designa não somente os cães e o que se lhes assemelha, como tudo aquilo que se vê da sacada, como o cão inicial” (PIAGET, 1971a [1945], p. 281). Do mesmo modo, as ofertas de ato de fala e as normas inerentes ao agir comunicativo são recebidas pelo sujeito que ainda não opera as condições conceituais e assimiladas desde um ponto de vista centrado em sua própria perspectiva.

Um exemplo: em uma situação argumentativa, sujeitos buscam entendimento sobre o tema política. Ego, não sendo ainda capaz de agir de modo distinto, sempre que algo remete ao assunto, assimila-o a imagem da corrupção. As ofertas de atos de fala de Alter, por mais que busquem ampliar a compreensão de Ego sobre o tema, trazendo ao diálogo elementos novos, não promovem efeito significativo. A perspectiva de Ego está centrada em seu próprio ponto de vista de tal modo, que ele, em alguma medida, se torna impermeável à coordenação de perspectivas.

Isso remete aos pré-conceitos gerados por uma assimilação à imagem de um objeto privilegiado. Este, na transposição para o agir comunicativo corresponderia à imagem cristalizada da política enquanto sinônimo de corrupção. Nessas condições, sempre quando o termo “política” surgir no contexto do agir comunicativo, ele será identificado à sua versão exemplar, não possuindo, por isso, individualidade completa. Quer dizer, assim como a nova lesma no caminho de J. e Piaget é “a” lesma, as novas referências à política serão sempre “a” política (corrupção). De modo análogo, sob as

mesmas condições, as acomodações não podem ser tão genéricas, mas parciais. Não há uma classe geral onde se enquadrem todas as mais ou menos distintas possibilidades para o termo política.

São dois os fatores que sustentam o equilíbrio provisório nesse período. A capacidade de pensar por imagens, mencionada acima, e a função narrativa. Por ela, “a linguagem em formação deixa de acompanhar simplesmente o ato em curso para reconstituir a ação passada e fornecer-lhe assim um começo de representação. A palavra começa então a funcionar como signo” (PIAGET, 1971a [1945], p. 286). A palavra deixa de ser usada como pertencente ao ato e passa a servir para evocá-lo. No agir instrumental, a comunicação também pertence ao domínio da ação presente. Seu uso está condicionado pela obtenção do sucesso no empreendimento comunicativo e ainda não lança mão da reconstituição da ação passada, tampouco da projeção futura das ações. Então, no engajamento em uma situação comunicativa subsidiada por um agir de tipo instrumental, o sujeito mantém-se vinculado ao ato em curso, pois o sucesso depende em grande escala dessa postura.

O desenvolvimento da função narrativa favorece o contrário. Quando as palavras assumem o lugar de signos, os esquemas verbais se destacam do esquema sensório-motor. Deixam de acompanhar o ato no presente e passam a apresentar novamente uma ação. A ação que antes existia apenas em função de sua própria duração no tempo, agora pode existir para além da limitação temporal. Essa ação ainda é somente uma reconstituição de outra ação, em vias de se tornar uma constatação. Para que assim o seja em definitivo, é preciso que aconteça uma descrição. “A descrição torna-se assim a representação atual, duplicando a apresentação perceptiva no presente como

também no tocante ao passado” (PIAGET, 1971a [1945], p. 286). Desse modo, o alcance das condições de participação em uma situação de agir comunicativo pelo sujeito depende do desenvolvimento da função narrativa. Quanto mais amplas as oportunidades para o exercício narrativo, melhores as possibilidades para o desprendimento do agir de sua raiz instrumental. A função narrativa, então, exerce um importante papel no caminho às condições para emancipação humana.

Quanto aos primeiros raciocínios, eles possuem características precárias, de modo similar aos pré-conceitos. Eles e não mais apenas signos semiverbais é que agora expressam ações. A linguagem serve à tradução desses primeiros raciocínios. Eles também percorrem um trajeto desde a ação até os conceitos. Esse trajeto se inicia com os pensamentos práticos ou teleológicos, chegando até os constataivos ou reflexivos. Enquanto teleológicos, atuam por transdução (nem indução, nem dedução), prolongando a experiência sensório-motora, agora ao nível dos raciocínios. Os elementos assimilados o são segundo o interesse centrado do sujeito. Apenas os aspectos que mais lhe chamam a atenção são por ele considerados. Sua assimilação deforma o real e a acomodação aos dados exteriores é parcial.

O que se observa no surgimento dos signos volta a acontecer em um nível de maior complexidade, no patamar dos raciocínios. Segundo essa constatação, em um desenvolvimento cujo modelo imagético é uma espiral, há um recomeço funcional repetido sempre em arranjos estruturais gradativamente mais complexos. Por um lado, isso sinaliza haver um nível de mobilidade dos esquemas mínimo para adentrar-se o universo do agir comunicativo. Por outro

lado, demonstra que, ao atingir esse nível, o sujeito não se encontra com a etapa final do seu desenvolvimento. Em momentos repetidos de gradativa complexidade estrutural, voltará a se deparar com ações desde uma maior até uma menor concentração de sua perspectiva.

Na mobilização das condições para o agir comunicativo, há uma evolução cuja funcionalidade é análoga ao movimento da ação ao conceito. Parte-se de um estágio inicial rumo a patamares mais avançados. Também podem ser vistas quatro diferenças entre o momento inicial e o final dessa trajetória, de modo análogo ao apontado por Piaget no desenvolvimento da inteligência. A primeira delas é que o pensamento, ao ter de lidar com um acontecimento mais complexo, não o faz operando inicialmente uma noção de conjunto. A totalidade é composta pelo sequenciamento de imagens ou movimentos sem haver ainda uma fusão. No âmbito da racionalidade instrumental as ações também não possuem representação de conjunto. Quando sequencialmente encadeadas, uma após outra, conduzem a uma percepção linear e rígida, cujo fim único é o sucesso. Diferentemente, a coordenação de perspectivas dirigida ao entendimento mútuo exige maior mobilidade e flexibilidade de esquemas. Somente a partir dela seria possível uma solução final coletivamente construída não calculada inicialmente. Os sujeitos do agir instrumental não possuem bases para vislumbrar as possibilidades do agir comunicativo. A superação dessa condição depende de um “encurtamento móvel da ação de conjunto” (PIAGET, 1971a [1945], p. 304). Quer dizer, é necessária uma fusão das ações sequenciais levando a uma representação interior, esta, permitindo a elaboração de um esquema antecipador da ação.

A segunda diferença elencada por Piaget é que a inteligência sensório-motora se preocupa “não com a constatação (classificação e seriação) ou com a explicação” (PIAGET, 1971a [1945], p. 304), não procura a verdade. Ela se ocupa do sucesso e, por isso, tende ao êxito. A racionalidade instrumental também não busca constatar ou explicar. A não ser para, com isso, alcançar uma meta. A substituição da busca do objetivo prático acontece quando o sujeito consegue estabelecer a classificação e a seriação das relações, traduzidas em constatação e explicação. O sujeito do agir comunicativo necessita um sistema de operações que supere a organização de ações consideradas exteriores para dar lugar às ações internas (mentais) que possuam mobilidade e reversibilidade. Com a reversibilidade, o sujeito do agir comunicativo pode realizar uma referência a um dado anterior sem, no entanto, opor essa ação ao estado atual.

A terceira diferença diz respeito à entrada no domínio simbólico. O sujeito do agir instrumental encontra dificuldades para atuar sobre algo que não sejam suas próprias realidades, sobre indícios de sua percepção ou sobre sinais de origem motora. Somente com o desenvolvimento da função simbólica chega a trabalhar a partir de signos, símbolos e esquemas representativos. Assim, atingir as condições para o agir comunicativo se relaciona intrinsecamente à aquisição de um sistema de signos. A partir disso é possível a “construção dos conceitos gerais necessários à classificação e à seriação” (PIAGET, 1971a [1945], p. 305). Um conceito geral apenas poderia ser construído à medida que o sujeito tivesse já se apropriado de um sistema de signos. Sem ele, sua compreensão está delimitada pelo alcance dos instrumentos imediatos de sua percepção e ação.

O emprego dos signos enriquece socialmente a perspectiva do sujeito. Um proferimento, enquanto ainda estritamente vinculado ao campo das percepções e ações individuais, não desfruta das possibilidades a ele possivelmente conferidas pelas perspectivas alheias. A capacidade para o uso dos signos, por outro lado, conduz o pensamento individual a um contexto objetivo e compartilhado com outros sujeitos. Essa função é essencial para a dinâmica do agir comunicativo. Não há entendimento mútuo sem trocas entre os sujeitos e também não há trocas se as ideias não adentrarem um campo fértil para tanto. A “senha” para as ideias adentrarem o campo onde as trocas são possíveis, permitindo a socialização, é o acesso e emprego competente dos signos pelo sujeito que as profere.

A chegada ao patamar do conceito presume uma equilíbrio entre processos assimiladores e acomodadores. Essa equilíbrio já acontecera em outro momento, na fase VI do período sensório-motor. Certamente, quanto aos aspectos estruturais, os sujeitos do agir instrumental e comunicativo têm características diferentes de seus correspondentes do final do período sensório-motor e do início do período em que está constituída a inteligência conceitual. Contudo, considerando que há analogia entre esses processos, então, quando encontrar equilíbrio estável entre os processos assimiladores e acomodadores o sujeito estará apto ao agir comunicativo.

A reconstrução feita do percurso da ação ao conceito sob o enfoque do agir comunicativo dá relevo a aspectos importantes da aproximação entre Piaget e Habermas. No entanto, ela não permite uma correspondência imediata entre o desenvolvimento da ação ao conceito e do agir instrumental ao comunicativo. Há sim uma

analogia funcional entre ambos. Diante dessa analogia, algumas lições podem ser apreendidas. Dentre elas, que atingir as condições necessárias para o agir comunicativo representa alcançar um momento de equilíbrio entre processos assimiladores e acomodadores. Chega-se a esse momento a partir de uma força despertada pelo conflito (elemento importante em Piaget e, também, em Habermas). A busca por equilíbrios provisórios leva o sujeito a patamares cada vez mais avançados de seu desenvolvimento até que essa equilíbrio se torne estável.

Dessa forma, o ambiente que não favorece a manifestação da função narrativa restringe o espaço do conflito em suas possíveis dimensões. Com isso, faz os sujeitos tenderem a um estado de permanente “menoridade”. No sentido proposto por Habermas, não há emancipação sem as condições mínimas para a participação dos sujeitos no agir comunicativo. Essas condições tampouco são alcançadas sem a existência de um campo favorável para o desenvolvimento da função narrativa, sendo esta, ao mesmo tempo, pano de fundo dos conflitos e reserva onde estão se buscam os recursos para sua superação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este livro é fruto de pesquisa de natureza bibliográfica e gerou uma Tese de Doutorado, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista UNESP – Campus de Marília. Por esse motivo, traz em sua estrutura as características de um trabalho acadêmico. Tais elementos serão retomados em um espaço reservado destas considerações finais. Serão resgatados a intenção maior da pesquisa, o problema a resolver, os objetivos e o argumento defendido (tese). Em seguida, é cedido lugar para a fala sobre três temas especiais, sem o que este trabalho não poderia ser encerrado. Emancipação, democracia e educação. Nestes excursos serão debatidas as implicações dos resultados encontrados em cada um desses três campos. Nos parágrafos finais reflete-se sobre as possibilidades abertas a partir das análises apresentadas.

Dentre as intenções deste livro, a que mais se destaca é a de contribuir com um quadro de referências sobre educação e sua capacidade emancipadora. Junto a isso, busca-se adentrar as teorias de Piaget e Habermas, ampliando suas leituras pela exploração de novos pontos de intersecção e das interfaces possíveis com a educação. De modo complementar, espera-se que estes subsídios teóricos sejam acessados por pesquisadores, estudantes, docentes, gestores e outros agentes de experiências educativas que se interessem pela superação de modelos de educação pautados pela racionalidade de tipo instrumental. Por meio desses subsídios, deseja-se fortalecer

novas práticas apontando caminhos para que se tornem verdadeiramente emancipatórias.

Cumprir com essas intenções depende, em certa medida, das respostas dadas à pergunta inicialmente posta: como o percurso da ação ao conceito descrito por Piaget pode conferir uma nova dimensão à Teoria do Agir Comunicativo, aproximando-a da educação? Ela foi formulada a partir da constatação de que, apesar do forte potencial emancipatório do agir comunicativo, o modelo habermasiano não explicara tão bem como os sujeitos poderiam atingir as condições mínimas para o agir comunicativo. A primeira hipótese era de que a teoria de Piaget poderia contribuir para essa explicação e, como consequência disso, seria possível enxergar ou confirmar novos caminhos para a educação. A resposta a esse tópico encontra-se diluída ao longo do trabalho.

A proposta inicial – de conferir uma nova dimensão à Teoria do Agir Comunicativo – precisou ser redimensionada. As observações de Bárbara Freitag e de Thomas Kesselring (de que Habermas não incorporara às suas ideias a transformação da teoria da descentração em Piaget) foram importantes em relação a isso. Pois, mesmo que a Teoria de Habermas não tenha sido renovada na proporção inicialmente projetada, essas observações agregaram elementos enriquecedores ao debate. Neste balanço final, considerados os avanços e limites, pode-se concluir que foi possível responder satisfatoriamente à questão da pesquisa.

Feito esse ajuste de perspectiva quanto ao alcance da pesquisa, delimitou-se o objetivo geral. Ele consistiu em descrever a explicação piagetiana da transição da ação ao conceito, estabelecendo

uma analogia entre a passagem do agir instrumental às condições para o agir comunicativo. Esse objetivo está contemplado de modo mais acabado no item final do Capítulo 3 intitulado “Da ação ao conceito: analogias frente à Teoria do Agir Comunicativo”. A tarefa proposta a partir desse objetivo foi bem restrita. A extensão maior do texto foi ocupada pelo trabalho preliminar, necessário para sustentar essa aproximação teórica. Sobrepor simplesmente Piaget a Habermas, sem passar por essa etapa, traria problemas de ordem metodológica capazes de inviabilizar o produto final do estudo.

Tendo cumprido o objetivo geral, foi possível referendar o argumento principal do trabalho. Ele se resume na tese de que, ao tecer uma analogia entre os trajetos da ação ao conceito e do agir instrumental ao comunicativo (realinhando a apropriação feita por Habermas da teoria de Piaget), seria possível iluminar a gênese e a evolução destas formas do agir e, assim, destacar seu potencial emancipador, demonstrando a possibilidade de vínculo do Agir Comunicativo com a educação.

Decompondo essa tese para melhor analisá-la, destaca-se primeiramente o trecho que trata do realinhamento da apropriação habermasiana da teoria de Piaget. O encontro com as objeções de Barbara Freitag a Habermas leva a crer, à primeira vista, que Habermas não tomara conhecimento das ideias da cibernética. Ou, ainda, que não pensara que um sistema com base na autorregulação pudesse levar às condições para o agir comunicativo. No entanto, depois de encontrar referências à Teoria dos Sistemas no volume 2 da *Teoria do Agir Comunicativo* e referências indiretas à cibernética por meio de Robert Selman, em *Consciência Moral e Agir Comunicativo*, fica evidente que Habermas, sim, se apropria das

ideias da cibernética em sua teoria. Quer dizer, o fato de não haver tomado conhecimento da transição da teoria da descentração piagetiana rumo à cibernética, não impediu essa apropriação. Ele a fez, contudo, andando por outras vias.

Essa observação fez com que o alcance da tese tivesse que sofrer um recorte. Antes, pensava-se a reconstrução da Teoria do Agir Comunicativo no patamar da cibernética. Depois, o roteiro foi ajustado, mantendo o foco sobre a trajetória da ação ao conceito. Com isso, manteve-se a busca por ressignificar a apropriação de Piaget por Habermas, porém, concluindo que essa ressignificação não traria a cibernética para a obra habermasiana, pois ela já estava lá.

O exercício de busca de conexões e dessemelhanças entre as teorias, tendo a cibernética como fio condutor, preparou o campo para uma melhor investigação de outro eixo da tese. Conclui-se haver uma analogia entre a transição da ação ao conceito e a passagem do agir instrumental ao comunicativo. A funcionalidade evidente no desenvolvimento do período sensório-motor, se repete no período representativo é análoga à presente desde a dimensão do agir instrumental até o alcance das condições para o agir comunicativo. Estruturalmente, cada uma dessas fases é distinta, mas sua dinâmica, em essência, é a mesma: processos de assimilação e acomodação encaminham equilibrações mais ou menos estáveis, impulsionados pelo “mecanismo” da abstração reflexionante.

Piaget não se delongou em estudos com adultos. Os dados de suas pesquisas psicogenéticas vão, no geral, até a operatoriedade formal em adolescentes. Não há dados abundantes sobre a dinâmica

do desenvolvimento cognitivo, linguístico, social e moral ao longo da vida humana. Contudo, é preciso lembrar, Piaget não foi estudar a criança porque tinha a infância como objeto. Ele recorreu à criança pois, apenas por meio dela, poderia desvendar os mecanismos gerais das condições de todo conhecimento possível. Lá, na criança, encontrou-se com sua gênese e evolução, mas os frutos dessa explicação não estavam restritos a essa fase da vida. Eles se projetam por sobre todas as etapas da vida. O que há em comum, então, entre um bebê e o sujeito do agir comunicativo? As características funcionais de seu desenvolvimento que se prolongam desde sua origem biológica, chegando aos níveis lógicos e, transpondo-os – por que não? – à dimensão da racionalidade comunicativa (que abriga a dimensão lógica, mas não se restringe a ela).

Nessa trajetória, cujo sentido é o da descentração cada vez maior do sujeito em relação a si mesmo, à certa altura, são estabelecidas conexões com o outro. Isso, por sua vez, potencializa as possibilidades de descentração a tal ponto que, agora, passa a interessá-lo também a descentração dos outros, pois, em seu ponto de vista descentrado, o Eu está diluído nos objetos, no planeta, nos outros sujeitos e em suas interações. Não há mais nexos na afirmação de que a emancipação seria uma tarefa individual. A emancipação (por seu sentido etimológico) retira do sujeito as mãos que o aprisionam. Essa prisão nada mais é do que a perspectiva do sujeito centrada em si mesma. O fim último da razão, que na matriz kantiana da filosofia do sujeito era a autonomia individual, quando ressignificado pelo paradigma comunicativo, dá lugar à emancipação, que tem um caráter essencialmente coletivo. É em seu

rumo que as propostas educativas devem se reorientar para evitar a barbárie (no sentido adorniano). Não pelas vias esgotadas da filosofia da consciência, mas – e essa possibilidade não extingue outras – pelo caminho do agir comunicativo. Iluminar a gênese e a evolução das formas do agir destaca o potencial emancipador da Teoria do Agir Comunicativo. Ela é um modelo propositivo com potencial para provocar-nos no sentido emancipatório.

Porém, como seria possível ao sujeito alcançar o “Olimpo” das condições necessárias ao engajamento no agir comunicativo? A ideia que a educação tenha um importante papel nesse aspecto compõe o último trecho desmembrado para análise da tese. Confirmada a hipótese da analogia funcional, então, elementos que ativam o desenvolvimento da inteligência desde a fase sensório-motora até a conceitual também induzem, em momentos subsequentes, o encaminhamento até as condições para o agir comunicativo. A educação que toma a emancipação como fim busca esses elementos.

Ao longo do texto foram destacados dois deles: o conflito e a função narrativa. Sem conflito não há estímulo para o processo de reequilibração em um patamar superior. A dinâmica da abstração reflexionante estacionária, trocando em miúdos, o motor pararia. Sem possibilidades de desempenho da função narrativa, por outro lado, não há base sobre a qual razoavelmente se possa acolher, trabalhar e reorganizar a matéria em conflito, a título de ilustração, a estrada seria interrompida. Com isso, referenda-se a ideia da interface entre o agir comunicativo e a educação, desde que essa educação esteja alinhada com a busca por emancipação.

Além desses dois pilares citados, outros mais poderiam ser frisados, não somente no que diz respeito à aproximação da educação à Teoria do Agir Comunicativo, como também a outros subtemas. O aprofundamento das críticas a Habermas, por exemplo, poderia incitar diversas outras questões tais como as de gênero e diferença, os temas correlatos à Teoria do Reconhecimento, as problematizações sobre democracia e política de modo geral, as anotações sobre as transformações no campo econômico e seus reflexos na dimensão social, ou mesmo sobre os impactos do neoliberalismo nas conclusões da Teoria do Agir Comunicativo. Igualmente não foi aprofundada a discussão sobre as possibilidades da perspectiva da solidariedade frente à lógica do capital, tampouco os temas da ascensão dos discursos políticos de direita, nem das transformações nas relações promovidas pela internet e novas tecnologias que trazem uma nova perspectiva para a comunicação.

Quanto ao trabalho de Piaget, embora muito já tenha sido escrito a respeito, ainda há muito que desbravar. Em especial, sobre suas ideias sociológicas. Elas são pouco conhecidas pelo público leigo e especializado. As tentativas que o autor ensaia ao traçar analogias entre sua teoria e o desenvolvimento da sociedade compõem um tema que foi apenas superficialmente abordado aqui. Outrossim, não se tratou das questões da moralidade. Elas têm lugar especial nas teorias de Piaget e Habermas e, além do mais, há algo de muito interessante no fato de que Lawrence Kohlberg tenha sido ponto de intersecção entre os dois. Além desses assuntos, há outros três temas que se anunciam mas não se efetivam ao longo do texto. Dada sua relevância, este livro não poderia ser concluído sem algumas palavras a respeito das ideias de emancipação, educação e democracia.

Para Habermas, a emancipação, em perspectiva ampla, seria a descolonização do mundo da vida pelo sistema. Com isso, os mecanismos dinheiro e poder teriam sua influência reduzida diante da realização desimpedida da potência comunicativa do mundo da vida. Na dimensão da cultura, corresponderia à descentração das imagens de mundo, desde uma compreensão mítica em direção a um paradigma científico e, para além, comunicativo. Do ponto de vista das interações entre os sujeitos, as distorções comunicativas estariam dissolvidas. Para o próprio sujeito, emancipação é a aquisição das condições necessárias ao engajamento no agir comunicativo. Resumidamente, são três as esferas da emancipação para Habermas, correspondentes aos componentes estruturais do mundo da vida, sociedade, cultura e personalidade. Nesse contexto, a linguagem tem papel preponderante pois por ela germina o agir comunicativo, que concatena e impulsiona as dimensões da emancipação.

A emancipação plena é uma utopia, assim como a situação ideal de fala que acompanha o agir comunicativo que se alinha a ela. Enquanto utopia, ela é horizonte e subsidia uma ética que dá suporte a projeções possíveis sobre um “onde chegar”. No sentido contrário (olhando desde o horizonte utópico para o agora), a emancipação permite a avaliação da qualidade de teorias e a crítica em relação a questões práticas. O significado de emancipação em Habermas, em sua relação com a teoria de Piaget, então, é conceito central na relação do agir comunicativo com a democracia e também com a educação.

Democracia é um conceito estruturante não apenas em Habermas, como também em Piaget. Não há referências nas obras

de nenhum dos autores de que ideias (nem mesmo as suas próprias) devam ser impostas aos sujeitos autoritariamente. As ideias relativas à democracia deliberativa, influentes em sistemas democráticos por todo o mundo e também criticadas por alguns no campo da teoria política, são constituintes importantes do programa habermasiano. Quanto à teoria piagetiana, o ideal democrático é uma das suas principais bandeiras, “trata-se de uma defesa de caráter científico, uma vez que ele procura demonstrar que a democracia é condição necessária ao desenvolvimento e à construção da personalidade” (LA TAILLE, 1992, p. 21). O desenvolvimento da personalidade depende de um ambiente democrático como seu solo fértil. Quer dizer, sem a referência objetiva da democracia, faltam ao sujeito elementos para que seja democrático. Por outra perspectiva, para que esse ambiente se torne de fato democrático, é preciso que seja integrado por sujeitos democráticos. Uma democracia institucional para sujeitos autocráticos não teria sentido.

Acompanhando a mesma linha das discussões sociológicas de Piaget, nas quais as noções de todo e parte são postas em diálogo, enxerga-se uma terceira possibilidade. Não há sujeito democrático construído quando os elementos democráticos não estão acessíveis. Não há também ambiente democrático quando é esvaziada a substância democrática humanamente produzida. O teor atual do contexto democrático acessível pelo sujeito (produto das tensões entre forças autônomas e heterônomas), é o terreno objetivo e social que dá suporte ao jogo de assimilações e acomodações propenso à equilíbrio. Tal estado de equilíbrio é descentrado. Isso corresponde a uma perspectiva na qual tomam lugar as possibilidades de reconhecimento do outro, a consideração de

pontos de vista alheios e a tomada de consciência desse processo, entre outros aspectos. Todos eles definem esse estado como sendo o que dá condições ao sujeito para a participação e construção de um ambiente democrático. A democracia é, em diferentes graus, uma condição, um fim e sua própria construção.

Na educação, a apropriação desse termo, democracia, acontece por meio de uma grande diversidade de vias. Algumas escolas se identificam como democráticas porque realizam eleições para os cargos administrativos. Outras, porque permitem a participação da comunidade escolar nas decisões da administração. Há escolas que incluem em seus currículos aulas expositivo-dialogadas sobre democracia. Em outras, é oferecida disciplina específica para tratar do assunto. Há aquelas onde toda a organização normativa e espacial é transformada para dar-se condições efetivas para a manifestação democrática. Há também as que aprofundam essas medidas imergindo toda a cultura escolar no espírito democrático. São tantas as nuances da democracia na escola que é impossível reduzir sua avaliação ao binômio democrática/não democrática. Parafraseando o educador português José Pacheco, se escolas são pessoas, há em cada um desses ambientes escolares múltiplas maneiras de compreender, sentir e viver a democracia. E a harmonização final entre todos esses (e muitos outros) fatores, é o que traduz a democracia em cada escola.

Uma educação que tem como horizonte a emancipação e como práxis a democracia terá isso impresso em suas concepções e em suas práticas. Tais práticas, muito além de estimular a manifestação dos sujeitos ou a comunicação entre eles, precisam ser espaço de promoção da comunicação, da interação, da cooperação.

Não apenas a relação entre as pessoas – no âmbito restrito da sala de aula – precisa refletir a condição democrática, mas a escola como um todo.

Para se compreender o quanto uma escola reflete condições democráticas, algumas perguntas precisam ser feitas. Como a escola está inserida na comunidade da qual ela faz parte? Como ela integra suas atividades à comunidade e como as atividades da comunidade a integram? Como os habitantes de seu entorno a percebem? Como as famílias atuam na escola? De que maneira o currículo escolar dialoga com aspectos da realidade de seus estudantes? Como são tomadas as decisões (administrativas, financeiras, pedagógicas, etc.)? As relações de trabalho estabelecidas com educadores são justas? Os educadores tomam parte em assuntos relativos à sua própria atuação profissional? As relações de poder estabelecidas entre membros da comunidade escolar são simétricas? Como são realizados os trabalhos de cuidado com o espaço físico escolar? Os estudantes participam da organização e planejamento de seu percurso formativo? A escola realiza assembleias escolares ou rodas de conversa? De quais alternativas a escola lança mão para lidar com os conflitos? Como são distribuídas as turmas, os horários, os saberes escolares? Como são organizados os espaços para o aprender? Qual o propósito e a qual a forma das avaliações?

A depender das respostas a essas e outras tantas questões correlatas, pode-se saber como é vivenciada a democracia em uma escola. Se nas respostas a esses questionamentos evidenciarem-se condições para o desenvolvimento da função narrativa, então, essa escola traz consigo uma potência para viabilizar processos democráticos. Pois essas condições permitem a emersão dos temas

conflitivos sobre os quais os sujeitos podem buscar entenderem-se comunicativamente. Por conseguinte, a ação dessa escola é emancipatória. Ao contrário, se as respostas ensejarem a compreensão das possibilidades comunicativas como restritas às esferas da normatividade, da administração, da conexão com o território, da relação com a família, do currículo, da organização do espaço, da participação, da didática, etc., então essa escola é menos potente em sua capacidade de instigar processos democráticos.

Olhar para a educação com as lentes desta aproximação entre Habermas e Piaget permite concluir algo mais: a educação pode ter um papel importante na emancipação humana; essa emancipação é alcançada por um processo orientado pela racionalidade comunicativa; as condições mínimas para o engajamento nesse processo podem ser desenvolvidas; tal desenvolvimento está condicionado à existência de condições favoráveis; boa parte das escolas hoje conhecidas como tradicionais não se amparam em um modelo comunicativo, mas no paradigma moderno da filosofia da consciência; é desejável que as escolas realinhem suas concepções e práticas na direção da emancipação; e, por fim, estejam prontas para lidar com o inesperado que o desentreve da manifestação democrática possibilita.

Além desses três tópicos mencionados, as reflexões apresentadas ao leitor abrem outras frentes de investigação. No campo de estudos das alternativas educativas, há bastante espaço para o aprofundamento teórico, para a reflexão sobre metodologias de investigação desse tipo de experiências, elaboração de instrumentos avaliativos, caracterização de práticas educativas emancipatórias e, ainda, para seu mapeamento. Há margem também

para as leituras críticas sobre o fenômeno da renovação educacional no Brasil e no mundo. Por elas se pode compreender como as inovações no campo educacional podem servir não só a interesses emancipatórios mas também corporativos, instrumentais. Outros trabalhos podem explorar o papel do conflito no desenvolvimento das dimensões cognitiva, moral e social do sujeito. O conflito pode ser lido por sua manifestação na escola. Esse tema pode ser trabalhado pela perspectiva piagetiana ou habermasiana, ou ainda, pela ótica da Teoria do Reconhecimento. O acento humanista nas relações entre sujeitos e sujeito objeto é outro tema que pode ser melhor estudado. Piaget e Habermas dão ênfase ao sujeito. No entanto, perspectivas ontológicas e epistemológicas distintas, podem deslocar essa presumida centralidade do sujeito para a esfera do ambiente, por exemplo. Por fim, os estudos do desenvolvimento moral que aproximem Piaget e Habermas podem também chegar a resultados interessantes. Os caminhos para a emancipação são diversos e, ainda, estão abertos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. 2 ed. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. (Originalmente publicado em 1947).

_____. **Educação e Emancipação**. 4 ed. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ARENDT, Ronald João Jacques. A Concepção Piagetiana da Relação Sujeito-objeto e suas Implicações para a Análise da Interação Social. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 3, p. 115-125. Dez. 1993.

BANNELL, Ralph Ings. **Habermas e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BENHABIB, Seyla. Sobre um Modelo Deliberativo de Legitimidade Democrática. *In*: WERLE, Denilson Luis; MELO, Rúrion Soares (orgs). **Democracia Deliberativa**. São Paulo: Editora Singular, 2007.

BECKER, Fernando. Abstração Pseudoempírica: significado epistemológico e impacto metodológico. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 371-393, jan./mar. 2017.

_____. **Educação e Construção do Conhecimento**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

BECKER, Fernando; FERREIRA, Rafael dos Reis. Discussão Virtual sobre “Interação em Epistemologia Genética”. **Schème**, v. 5, n. 1, Jan./Jul., 2013. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/3182>. Acesso em: 26 mar. 2019.

CERUTI, Mauro. O Materialismo Dialético e a Ciência nos Anos 30. *In*: HOBSBAWM, Eric (org.). **História do marxismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, v. IX.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A Nova Razão do Mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DONGO-MONTOYA, Adrián Oscar. O Pensamento Sociológico de Piaget. **Schème**, Marília, v. 9, n. especial, p. 159-184, 2017. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/7145>. Acesso em: 19 jan. 2020.

_____. Pensamento e Linguagem: percurso piagetiano de investigação. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.11, n.1, pp.119-127, jan./abr. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722006000100014&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 21 mar. 2019.

_____. Sociedade e Conhecimento: Questões e postulados sociológicos na teoria de Piaget. **Schème**, Marília, v. 6, n. especial, p. 80-103, nov. 2014. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/4275>. Acesso em: 28 dez. 2019.

DUTRA, Delamar José Volpato. Da Revisão do Conceito Discursivo de Verdade em Verdade e Justificação. **Revista ethic@**. Florianópolis, v.2, n.2, p. 219-231, Dez. 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ethic/article/view/14618/13370>. Acesso em: 7 nov. 2019.

_____. Com Honneth contra Honneth a favor de Habermas. **Veritas**. Porto Alegre, v.62, n.1, p.130-168, Jan. Abr., 2017. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/veritas/article/view/25713/15612>. Acesso em: 7 dez. 2019.

FEITOSA, Izayana Pereira *et al.* A Tomada de Perspectiva Social: uma análise qualitativa com estudantes paraibanos. **Psic. Rev.** São Paulo, v. 25, n. 1, p. 101-129, 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicorevista/article/view/29613>. Acesso em: 11 jan. 2020.

FOUCAULT, Michel. **As Palavras e as Coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Trad. Salma Tannus Muchail. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FRASER, Nancy. Que é Crítico na Teoria Crítica? Habermas e Género. **ex æquo**, Lisboa, n. 8, p. 57-89. 2003. Disponível em: <https://exaequo.apem-estudos.org/artigo/o-que-e-critico-na-teoria-critica>. Acesso em: 17 dez. 2019.

FREITAG, Bárbara. Habermas e a Teoria da Modernidade. **Cad. CRH.**, Salvador, v.8, n.22, p.138-163, Jan. Jun., 1995.

_____. **Piaget e a Filosofia**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

_____. **Piaget**: encontros e desencontros. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

_____. **Dialogando com Jürgen Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2005.

GOERGEN, Pedro Laudinor. Teoria da Ação Comunicativa e Práxis Pedagógica. *In*: DALBOSCO, C. A.; LONGHI, S. M.; TROMBETTA, G. (orgs.). **Sobre filosofia e educação: subjetividade-intersubjetividade na fundamentação da práxis pedagógica**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2004. p. 111-151.

HABERMAS, Jürgen. **Aclaraciones a la Ética del Discurso**. Trad. Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Trotta, 2000a. Disponível em: https://www.perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/habermas_jurg_en_-_aclaraciones_a_la_etica_del_discurso.pdf. Acesso em: 1 jan. 2020.

_____. **Conhecimento e Interesse**. Trad. Luiz Repa. São Paulo, Editora UNESP, 2014.

_____. **Consciência Moral e Agir Comunicativo**. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2013.

_____. **Discurso Filosófico da Modernidade**. Trad. Luiz Repa, Rodnei Nascimento. São Paulo: Difel, 2000b.

_____. **Para a Reconstrução do Materialismo Histórico**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. **Teoria do Agir Comunicativo, 1: Racionalidade da ação e racionalização social**. Trad. Paulo Soethe. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012a.

_____. **Teoria do Agir Comunicativo, 2:** sobre a crítica da razão funcionalista. Trad. Paulo Soethe. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012b.

HADDAD, Fernando. Habermas Leitor de Weber e a Economia Neoclássica. **Lua Nova**, São Paulo, n.38, p. 147-174, Dez., 1996. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451996000200008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 ago. 2018.

HERMANN, Nadja. **Educação e Racionalidade:** conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

HONNETH, Axel. **Crítica Del Poder:** Fases en la reflexión de una Teoria Crítica de la sociedad. Madrid: Machado, 2009a.

_____. **Luta por Reconhecimento:** a gramática moral dos conflitos sociais. 2 ed. Trad. Luiz Repa. São Paulo: Editora 34, 2009b.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da Razão.** 7 ed. Trad. Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Centauro, 2002. (Originalmente publicada em 1947)

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia.** 3.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

KANT, Immanuel. **Resposta à Pergunta: que é esclarecimento?** Textos Seletos. Trad. Floriano de Sousa Fernandes. 3 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005. (Originalmente publicado em 1784).

KESSELRING, Thomas. **Jean Piaget**. Trad. Antônio Estêvão Allgayer e Fernando Becker. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. Jean Piaget: sua recepção por Jürgen Habermas. *In*: BANKS-LEITE, Luci (org.). **Percursos Piagetianos**. São Paulo: Cortez, 1997.

KUHN, Thomas Samuel. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. Trad. Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006. (Originalmente publicado em 1962).

LA TAILLE, Yves de. O lugar da Interação Social na Concepção de Jean Piaget. *In*: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LALANDE, André. **Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

MACHADO, Carlos Eduardo Jordão. O Conceito de Racionalidade em Habermas: a 'guinada lingüística' da teoria crítica. **Trans/Form/Ação**, v.11, 1988, p. 31-44. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/trans/v11/v11a05.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2018.

MANNHEIM, Karl. **Ideologia e Utopia**. Trad. Sérgio M. Santeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1968. (Originalmente publicado em 1929).

MELO, Rúrion Soares. Marx, Habermas e os Novos Sentidos das Lutas pela Emancipação da Dominação. **Doispontos**: Curitiba, São Carlos, v.13, n.1, p. 41-52, Abr., 2016. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/doispontos/article/view/44227>. Acesso em: 9 dez. 2019.

MOUFFE, Chantal. Por um Modelo Agonístico de Democracia. **Revista de Sociologia e Política**. Curitiba, n. 25, Nov., 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782005000200003. Acesso em: 14 jun. 2018.

MÜHL, Eldon Henrique. Habermas e a Educação: racionalidade comunicativa, diagnóstico crítico e emancipação. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 117, out./dez., 2011a, p. 1035-1050. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000400008. Acesso em: 22 ago. 2018.

_____. Mundo da vida e educação: racionalidade e normatividade. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 8. n. 2, Jun. Set. 2016. p. 97-120.

_____. Práxis Pedagógica: ação dialógico-comunicativa e emancipação. *In*: MÜHL, Eldon Henrique; SARTORI, Jeronimo; ESQUINSANI, Valdocir Antonio (org.). **Diálogo, Ação Comunicativa e Práxis Pedagógica**. Passo Fundo: Editora UPF, 2011b.

NIETZSCHE, Friedrich. **A Gaia Ciência**. Trad. Jean Melville. São Paulo: Martin Claret, 2005. (Originalmente publicado em 1882).

OLIVEIRA FILHO, Paulo Cesar; MACEDO, Lino de. Interação, Adaptação e Evolução: A Dialética da Vida e do Conhecimento de Jean Piaget. **Schème**, 2014. v. 6, edição especial. p.194-207. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/issue/view/290>. Acesso em: 26 mar. 2019.

PIAGET, Jean. **A Formação do Símbolo na Criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Trad. Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971a. (Originalmente publicado em 1945).

_____. **A Linguagem e o Pensamento da Criança**. Trad. Manuel Campos. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Originalmente publicado em 1923).

_____. **A Psicogênese do Conhecimento e a sua Significação Epistemológica**. In: PIATELLI-PALMARINI, Massimo (org.). Teorias da linguagem, teorias da aprendizagem: o debate entre Jean Piaget e Noam Chomsky. São Paulo: Cultrix, 1983a. (Originalmente publicado em 1978).

_____. **A Tomada de Consciência**. Trad. Edson Braga de Souza. São Paulo: Melhoramentos, 1977. (Originalmente publicado em 1974).

_____. Autobiografia. **Anuario de Psicología / The UB Journal of Psychology**. Barcelona, n. 4., 1971b. Disponível em: <https://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/59732/87080>. Acesso em: 20 ago. 2019.

_____. **Biologia e Conhecimento**: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. (Originalmente publicado em 1967).

_____. **Epistemologia Genética**. 2. ed. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2002. (Originalmente publicado em 1970).

_____. **Estudos Sociológicos**. Trad. Reginaldo Di Piero. São Paulo: Forense, 1973. (Originalmente publicado em 1965)

_____. **O Nascimento da Inteligência na Criança**. 4. ed. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987. (Originalmente publicado em 1936).

_____. **Sabedoria e Ilusões da Filosofia**. Trad. Zilda Abujamra Dacir. São Paulo: Nova Cultural, 1983b. (Os Pensadores). (Originalmente publicado em 1965).

PIAGET, Jean; GARCÍA, Rolando. **Psicogênese e História das Ciências**. Trad. Maria Fernanda Jesuíno. Lisboa: Dom Quixote, 1987. (Originalmente publicado em 1983).

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **Da Lógica da Criança à Lógica do Adolescente**: ensaio sobre a construção das estruturas operatórias formais. Trad. Dante Moreira Leite. São Paulo: Pioneira, 1976. (Originalmente publicado em 1955).

PIATELLI-PALMARINI, Massimo (org.). **Teorias da Linguagem, Teorias da Aprendizagem**: o debate entre Jean Piaget e Noam Chomsky. São Paulo: Cultrix, 1983. (Originalmente publicado em 1978).

POLLI, José Renato. **Habermas**: agir comunicativo e ética do discurso. Jundiaí: In House, 2013.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zélia. **Em Busca do Sentido da Obra de Jean Piaget**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.

_____. **Piaget: Modelo e Estrutura**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1972.

_____. **Psicologia e Epistemologia Genética de Jean Piaget**. São Paulo: EPU, 1988.

SIEBENEICHLER, Flávio Beno. Mundo da Vida e Sistema na Teoria do Agir Comunicativo. **Logeion**, v. 5, p. 27-36, Nov. 2018. Disponível em: <http://revista.ibict.br/fiinf/article/view/4498/3829>. Acesso em: 11 dez. 2019.

SISTO, Fermino Fernandes. Fundamentos para uma Aprendizagem Construtivista. **Pró-posições**, Campinas, v. 4, n. 2. Jul. 1993. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644361/11777>. Acesso em: 27 dez. 2019.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. Trad. Jeferson Luiz Camargo. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989. (Originalmente publicado em 1934).

Pareceristas

Este livro foi submetido ao Edital 01/2020 do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, câmpus de Marília e financiado pelo auxílio nº 0798/2018, Processo Nº 23038.000985/2018-89, Programa PROEX/CAPES. Contamos com o apoio dos seguintes pareceristas que avaliaram as propostas recomendando a publicação. Agradecemos a cada um pelo trabalho realizado:

Adriana Pastorello Buim Arena

Alessandra Arce Hai

Alexandre Filordi de Carvalho

Amanda Valiengo

Ana Creliã Dias

Ana Maria Esteves Bortolanza

Ana Maria Klein

Angélica Pall Oriani

Eliana Marques Zanata

Eliane Maria Vani Ortega

Fabiana de Cássia Rodrigues

Fernando Rodrigues de Oliveira

Francisco José Brabo Bezerra

Genivaldo de Souza Santos

Igor de Moraes Paim

Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho

José Derivaldo Gomes dos Santos

Jussara Cristina Barboza Tortella

Lenir Maristela Silva

Livia Maria Turra Bassetto

Luciana Aparecida Nogueira da Cruz

Márcia Lopes Reis

Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo

Marilene Proença Rebelo de Souza

Mauro Castilho Gonçalves

Monica Abrantes Galindo

Nadja Hermann

Pedro Laudinor Goergen

Tânia Barbosa Martins

Tony Honorato

Comissão de Publicação de Livros do Edital 001/2020 do
Programa de Pós-Graduação em Educação
da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, campus de Marília
*Graziela Zambão Abdian, Patricia Unger Raphael Bataglia,
Eduardo José Manzini e Rodrigo Peloso Gelamo*

SOBRE O LIVRO

Catálogo

André Sávio Craveiro Bueno – CRB 8/8211

Normalização

Lívia Mendes Pereira

Capa e diagramação

Mariana da Rocha Corrêa Silva

Assessoria Técnica

Renato Geraldi

Oficina Universitária Laboratório Editorial

labeditorial.marilia@unesp.br

Formato

16x23cm

Tipologia

Adobe Garamond Pro

Papel

Polén soft 80g/m² (miolo)

Cartão Supremo 250g/m² (capa)

Acabamento

Grampeado e colado

Tiragem

100



Este livro é dirigido a todas as pessoas que acreditam na educação e em seu potencial emancipador. Educadores, gestores escolares, estudantes, pesquisadores das ciências humanas, da educação e, em especial, integrantes de escolas e experiências educativas que buscam por alternativas, encontrarão aqui subsídios para que possam refletir sobre o papel da educação frente aos desafios contemporâneos e sobre as possibilidades emancipatórias presentes em nossa civilização. Os argumentos são conduzidos pelo encontro dos principais conceitos da sociologia de Jürgen Habermas e da epistemologia de Jean Piaget.

Vinícius Bozzano Nunes é educador e tem interesse na investigação de caminhos para uma educação emancipadora. Antes de escrever aqui sobre esse assunto, graduou-se em Educação Física e Pedagogia, tornou-se especialista em Bioética (UFLA), Mestre (UFMT) e Doutor (UNESP) em Educação. Foi cofundador do Espaço Mitã, espaço de educação infantil em Dourados – MS e, desde 2011, é docente no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul.



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora



Programa PROEX/CAPES:

Auxílio N° 0798/2018

Processo N° 23038.000985/2018-89

