

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

VINÍCIUS BOZZANO NUNES

**DA AÇÃO AO CONCEITO E DO AGIR INSTRUMENTAL AO COMUNICATIVO:
APROXIMAÇÕES ENTRE PIAGET E HABERMAS**

**MARÍLIA
2020**

VINÍCIUS BOZZANO NUNES

**DA AÇÃO AO CONCEITO E DO AGIR INSTRUMENTAL AO COMUNICATIVO:
APROXIMAÇÕES ENTRE PIAGET E HABERMAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Campus de Marília, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Psicologia da Educação: Processos Educativos e Desenvolvimento Humano

Orientadora: Patricia Unger Raphael Bataglia

MARÍLIA

2020

N972a Nunes, Vinícius Bozzano
Da ação ao conceito e do agir instrumental ao comunicativo :
aproximações entre Piaget e Habermas / Vinícius Bozzano
Nunes. -- Marília, 2020
165 f.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientadora: Patricia Unger Raphael Bataglia

1. Educação. 2. Psicologia da educação. 3. Sociologia. 4.
Filosofia. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

VINÍCIUS BOZZANO NUNES

**DA AÇÃO AO CONCEITO E DO AGIR INSTRUMENTAL AO COMUNICATIVO:
APROXIMAÇÕES ENTRE PIAGET E HABERMAS**

Tese para obtenção do título de Doutor em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, na linha de pesquisa Psicologia da Educação: Processos Educativos e Desenvolvimento Humano.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: _____

Prof^a. Dr^a. Patricia Unger Raphael Bataglia, UNESP Marília

2º Examinador: _____

Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho, UFMT Rondonópolis

3º Examinador: _____

Prof. Dr. Adrián Oscar Dongo-Montoya, UNESP Marília

4º Examinador: _____

Prof^a. Dr^a. Maria Suzana de Stefano Menin, UNESP Pres. Prudente

5º Examinador: _____

Prof. Dr. Pedro Laudinor Goergen, UNISO

Marília, 13 de fevereiro de 2020.

Dedico este trabalho a quem diante da escuridão abre suas janelas em direção ao outro e acende em si a esperança em dias melhores.

Para Dante, Catarina e a nova vida que traz em seu ventre.

AGRADECIMENTOS

Ao meu grande amigo Gabriel, pelo conforto nos momentos difíceis, sendo presença fortalecedora e luz do meu caminho.

Aos meus pais, Carlos e Brasília, às minhas irmãs, Caren e Nátali, ao Pablito, Magda, Valdecir, Marina e a todos familiares por serem incentivo, acolhida, apoio e porto seguro.

À minha orientadora Prof^ª. Dr^ª. Patricia Unger Raphael Bataglia, uma referência de ser humano e de dedicação ao trabalho, por sua presença atenciosa na condução deste estudo, sem deixar que eu perdesse a autonomia, mantendo-me coerente com a busca da minha própria emancipação.

À banca examinadora, Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho, Prof. Dr. Adrián Oscar Dongo-Montoya, Prof^ª. Dr^ª. Maria Suzana de Stefano Menin e Prof. Dr. Pedro Laudinor Goergen, por acolherem gentilmente o pedido para a participação na avaliação deste trabalho, por suas leituras cuidadosas e valorosas contribuições.

Ao corpo docente da linha de pesquisa “Psicologia da Educação: Processos Educativos e Desenvolvimento Humano”, em especial às professoras Eliane Giachetto Saravali e Alessandra de Moraes e ao professor Sinésio Ferraz Bueno, cujas disciplinas, sugestões de leituras e conversas inspiraram algumas das ideias contidas nesta tese.

Aos colegas da Pós-Graduação pelos bons momentos compartilhados em que trocamos não apenas ideias, mas também afetos. Sou grato pelas valorosas amizades que fiz ao longo desse período de estudos.

Às famílias, educadoras e toda gente que passou pelo Espaço Mitã, por terem se permitido compartilhar um sonho e dado as mãos no trabalho por sua efetivação.

Às amigas e amigos, da infância e de agora, de longe e de perto, irmãos de caminhada, de trabalho, flores do meu jardim que dão sentido ao caminhar.

Aos colegas de trabalho do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, pelo apoio e resiliência em função do meu afastamento para a realização dos estudos que resultam nesta tese.

A José Yoshitake pela criteriosa revisão gramatical e de normas técnicas.

*“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*

RESUMO

A Teoria do Agir Comunicativo formulada por Jürgen Habermas oferece contribuições à emancipação humana pelo resgate do potencial ainda inesgotado da razão. Para que se engajem em situações argumentativas típicas do agir comunicativo, por meio do qual buscam entender-se mutuamente sobre algo no mundo, os sujeitos precisam ter supridas determinadas condições cognitivas e linguísticas. Os estudos de Jean Piaget que explicam o desenvolvimento desde a inteligência das ações até a conceitual são elucidativos a esse respeito. Compreender esse processo confere uma potência maior às ações educativas que se alinham com um horizonte utópico emancipatório. Por isso, a questão que embasa esta pesquisa é: como o percurso da ação ao conceito descrito por Piaget pode conferir uma nova dimensão à Teoria do Agir Comunicativo, aproximando-a da educação? A partir deste questionamento, foi estipulado o objetivo, que consiste em descrever a analogia entre a explicação piagetiana sobre como se chega da ação ao pensamento conceitual e as condições para a passagem do agir instrumental até o comunicativo, como descrito por Habermas. Para atender essa tarefa, optou-se metodologicamente por uma abordagem interpretativista, viabilizada por uma pesquisa teórica de caráter exploratório, cujos procedimentos técnicos enquadram-na como um estudo de tipo bibliográfico. O primeiro capítulo se dedica a Habermas e tem por eixo a análise do seu conceito de racionalidade comunicativa. De modo auxiliar, são tratadas as potencialidades e limites de sua abordagem teórica, das relações entre mundo da vida e sistema, pretensões de validade e outras, referentes à dinâmica do agir comunicativo. O próximo capítulo volta-se para o trabalho de Piaget. Por sua leitura, a base biológica e o interesse sociológico de sua obra, mantidos na elaboração de sua definitiva teoria da descentração, são resgatados. São também apresentadas as analogias sugeridas por Piaget entre o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento da sociedade e da socialização individual. O terceiro momento aproxima os dois autores. Foram identificadas as referências a Piaget na obra habermasiana, as relações entre operatoriedade e agir comunicativo, tratou-se da abstração reflexionante e, por fim, foram abordadas as analogias entre o percurso da ação ao conceito e o trajeto em direção ao agir comunicativo, atendendo o objetivo geral da pesquisa. Nas considerações finais, evidencia-se a possibilidade de uma analogia em nível funcional entre os temas que derivam da aproximação entre Piaget e Habermas. A partir dela, podem ser encontrados recursos para que iniciativas educativas fortaleçam sua potência emancipatória.

Palavras-chave: Educação. Emancipação. Construtivismo. Teoria Crítica. Teoria do Agir Comunicativo.

ABSTRACT

The Theory of Communicative Action formulated by Jürgen Habermas offers contributions to human emancipation by rescuing the potential of reason that has not yet been fully explored. In order for them to engage in argumentative situations typical of communicative action, through which they seek to understand each other about something in the world, subjects must have met certain cognitive and linguistic conditions. Jean Piaget's studies that explain the development from the intelligence of the actions to the intelligence of the concepts are illuminating in this respect. Understanding this process gives greater power to educational actions that are aligned with an utopian emancipatory horizon. Therefore, the question that underlies this research is: how can the path of action to the concept described by Piaget give a new dimension to the Theory of Communicative Action, bringing it closer to education? From this questioning, the objective was stipulated, which is to describe the analogy between Piaget's explanation of how to get from action to conceptual thinking and the educational conditions for the transition from instrumental to communicative action as described by Habermas. To meet this task, an interpretativist approach was chosen methodologically, made possible by an exploratory theoretical research, whose technical procedures fit it as a bibliographic study. The first chapter is dedicated to Habermas and focuses on the analysis of his concept of communicative rationality. In an auxiliary way, the potentialities and limits of its theoretical approach, of the relationships between the world of life and the system, pretensions of validity and others, related to the dynamics of communicative action are treated. The next chapter focuses on Piaget's work. Through the reading of his works, the biological basis and the sociological interest of his work, maintained in the elaboration of his definitive theory of decentralization, are recovered. The analogies suggested by Piaget between cognitive development and the development of society and individual socialization are also presented. The third moment brings the two authors together. References to Piaget were identified in the habermasian work, the relations between operative thought and communicative action, reflexive abstraction and, finally, the homologies between the path of action to the concept and the path towards communicative action were addressed, taking into account the general objective of the research. In the final remarks, after pointing out some reservations, it is concluded that an analogy at the functional level between the themes derived from this approximation between Piaget and Habermas is possible. From it, resources can be found for educational initiatives to strengthen their emancipatory power.

Keywords: Education. Emancipation. Constructivism. Critical Theory. Theory of Communicative Action.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.....	93
Figura 2.....	118

SUMÁRIO

Introdução	11
Lugar do olhar e da voz sobre o problema de pesquisa.....	12
Apresentação e delimitação do problema.....	19
Problema, objetivos e tese defendida	26
Procedimentos Metodológicos.....	27
Organização do texto.....	31
1 Habermas: da racionalidade instrumental à comunicativa	33
1.1 Possibilidades e limites da abordagem teórica.....	33
1.2 Racionalidade comunicativa: o contraponto a Weber	44
1.3 Mundo da vida e mundo sistêmico.....	50
1.4 Pressupostos da racionalidade comunicativa	53
1.5 Dinâmica do agir comunicativo.....	60
2 Piaget: sentido e dimensão sociológica	67
2.1 O sentido da obra de Jean Piaget.....	71
2.2 Interesse sociológico de Piaget: pontos e contrapontos	76
2.3 Da adaptação biológica à abstração reflexionante: a dimensão sociológica como condutor	82
2.4 Dimensão subjetiva do pensamento sociológico: interação e socialização	92
2.5 Dimensão coletiva do pensamento sociológico: técnica, ideologia e ciência	98
3 Habermas e Piaget: aproximações	105
3.1 Piaget na obra de Habermas.....	106
3.2 Operatoriedade e as condições para o agir comunicativo	110
3.3 Abstração reflexionante como mecanismo do desenvolvimento.....	116
3.4 Relações entre pensamento e linguagem: uma abordagem construtivista	122
3.5 Da ação ao conceito: analogias com a Teoria do Agir Comunicativo.....	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
REFERÊNCIAS	159

Introdução

Concomitantemente à publicação deste texto, o Brasil experimenta uma fase política bastante conturbada que também atinge o campo da educação. Em especial, o das políticas públicas dirigidas à educação. O acirramento da crise instaurada se expressa, dentre outros fatores, pela nítida polarização entre distintos projetos de mundo que se põem em disputa. De um lado, aglutinam-se pautas de viés conservador e de outro, agrupam-se as que se investem de caráter progressista. Essa contraposição entre projetos de mundo não é recente. Muito pelo contrário, ela se repete na história e periodicamente se adensa, a depender da agenda política eleita para ditar os rumos do país a cada quadriênio.

É verdade, porém, que o tema aqui debatido não se restringe à política ou à política educacional. Tampouco as ideias aqui expressas desejam adequar-se às contingências do contexto brasileiro. Entretanto, os acontecimentos que caracterizam o contexto político contemporâneo local recordam que é sempre importante situar manifestações, acadêmicas ou não, em consonância com as concepções de sujeito, sociedade, mundo e educação do sujeito que fala. Aqui, por exemplo, educação não é entendida como neutra. O ato de pensar educação ou pesquisar sobre a educação também não o é. Situar-se como sujeito que age nessa relação é uma atitude eminentemente política.

Diante disso, não acredito que haja discurso sem autor. Mesmo as narrativas que defendem os aspectos mais universais sobre um determinado assunto construíram-se a partir de certas razões que, por sua vez, levaram à assunção desse caráter universal. Da mesma forma, discursos que carregam em si a reprodução de discursos outros, majoritários, são pronunciados por sujeitos que o fizeram porque tiveram motivos ou mesmo condicionantes que levaram à opção da reprodução de uma fala hegemônica. A escrita de um texto científico é a produção de um discurso dirigido desde um ponto de vista específico sobre o mundo. Nas Ciências Humanas, por uma questão de ética na pesquisa, é preciso dar a saber que ponto de vista é esse. É ele quem determina a realização de escolhas quando os caminhos conduzem a encruzilhadas teóricas. E é o fazer dessas escolhas que converte quem escreve o texto em seu legítimo autor.

O tecer das ideias deste trabalho pretende conduzir a leitora e o leitor a perceberem algumas dessas tomadas de decisão ao longo da elaboração das

reflexões aqui trazidas. Elas traduzem o ângulo pelo qual foi possível que eu, sujeito e pesquisador, apreendesse a questão estudada. Obviamente, o interesse particular, profundo e crescente em relação ao tema e às estratégias para sua abordagem, colocou-me em um lugar privilegiado de interação com o objeto da pesquisa. Isso pôs em minhas mãos lentes que ampliaram – momentos mais, outros menos –, minha perspectiva. Entretanto, havendo cumprido esse compromisso ético de integrar meu ponto de vista científico ao melhor que eu pudesse fazer para ampliá-lo, ainda assim, continua sendo ele um limitado ponto de vista. Pensar a pesquisa dessa forma, assim como meu papel enquanto pesquisador, denota algo da abordagem epistemológica e das opções metodológicas que perpassam este estudo.

Ao ter que realizar as escolhas que acima mencionei, de algumas, pude ter uma consciência mais ampla. De outras, nem tanto. Ao dizê-lo, quero destacar que as experiências, vivências, encontros, desencontros, caminhos e toda a infinidade de possibilidades do estar presente no mundo dão a algumas escolhas a aparência de naturais, pelo único motivo de que elas estão intimamente vinculadas a quem eu fui, a quem hoje sou e às projeções do meu devir. Eu ocupo um lugar na relação que estabeleço com as ideias aqui expostas e, ao delimitar melhor esse lugar, desejo situar a leitura e facilitar a compreensão do porquê das escolhas feitas. Na medida em que assumo isso, as palavras aqui escritas deixam o anonimato, a impessoalidade e passam a incorporar elementos de humanidade. Dito isso, dedico algumas das linhas que seguem a situar em uma narrativa de mim o lugar (cognitivo, afetivo, histórico, cultural, etc.) de onde emana esta voz. Em seguida, entremeiam-se a essa construção biográfica a apresentação do tema, o processo de delimitação do problema, seguindo na direção da hipótese de trabalho, dos objetivos propostos e da tese defendida neste estudo. Por fim, preparo o início da leitura do texto oferecendo uma breve síntese de cada um dos capítulos.

Lugar do olhar e da voz sobre o problema de pesquisa

Embora não viva há muitos anos no Rio Grande do Sul, sou gaúcho. Nasci em Bagé, cidade ao sul do estado, próxima à fronteira com o Uruguai, no ano de 1984. Quase fim da derradeira ditadura militar que houve no Brasil. Com ascendência uruguaia, negra e nativa, não me percebo afiliado ao estereótipo padrão do sulista,

fruto da imigração europeia. Trago em mim, além dos traços biológicos, os elementos da cultura regional. Perpassam minha personalidade as sonoridades, o clima frio, as cores, os aromas e tudo mais que daí decorre. Mesmo sem aderir plenamente aos ritos tradicionalistas, acompanhando boa parte da minha geração, comunguei de um forte sentimento de pertencimento, bastante presente em quem nasce por lá. Alguma consciência em relação a isso, contudo, apenas recentemente venho adquirindo. Por conta dessas raízes, hoje, identifico em minha identidade componentes da forma de ser latino-americana. Não só pelas tradições, pelas músicas ou pela culinária de que compartilhei, mas pelos valores que são centrais a boa parte dos povos que coabitam a região dos pampas (brasileiros, uruguaios, argentinos e chilenos) e que por isso se autodenominam gaúchos. Por essa porta, cultural e política, me conecto ao território latino-americano.

Reconhecer-me assim implica também um jeito particular de olhar para a história e para a política. Ter consciência dessa condição é permitir-me sentir um pouco da história pelo lado do oprimido e, com isso, ler o mundo por uma perspectiva de acento um tanto mais crítico, diferente da visão hegemônica. Ser latino-americano, para além do sentido geográfico, é compreender a história das lutas contra a dominação desde a invasão da América pelos europeus, contra o genocídio dos povos originários até hoje ignorado. É notar que esse genocídio tem continuidade na atualidade por meio das investidas do capital que subjuga pela lógica colonialista. É identificar-me com os movimentos políticos e culturais que, mesmo em condições desiguais de poder, mantiveram-se na luta contra as ditaduras implantadas em países da América Latina no século passado, que se travestem e se repetem no século atual, subsidiadas por interesses estrangeiros.

Uma parte da minha família materna conta a história da vinda de meus avós para o Brasil como a fuga deles de sua terra natal. Diz-se que por não concordarem com os ideais políticos vigentes à época. Pode ser por isso que, nas reminiscências de memória manifestas nas conversas familiares, insiste ainda o timbre de um discurso hostil à ordem institucional. De outro lado, a família do meu pai sustenta como tradição que os homens sigam a carreira militar. Ser militar não é simplesmente exercer uma determinada profissão, mas carregar em si um componente cultural, um designativo identitário. Ainda quando criança, participei de um grupo de escoteiros – grupo que de alguma maneira reproduz uma ordenação pseudomilitar. Em seguida, encontrei-me com a capoeira – atividade física e arte que vibra a luta dos escravos

por sua liberdade. A flexibilidade do corpo, o diálogo expressivo no jogo de movimentos, o improvisado e o escamotear de golpes em movimentos de dança faziam contraponto aos preceitos morais, à cadência das marchas e à sincronicidade da ordem unida do grupo de escoteiros.

Com esse olhar para meus vínculos ancestrais, percebo-me como um fruto de um campo de contradições. De um lado, uma cultura familiar em que se fez presente a autoridade, de outro, o espírito de inconformidade, questionador dessa mesma ordem. Ecos dos mesmos conflitos inscritos na história da civilização e que reverberam nas narrativas familiares que compõem minha própria historiografia. Essa contradição me posiciona no centro de uma tensão à qual devo, na dimensão mais profunda a que pude chegar por análise, meu engajamento no estudo das questões morais. Não pela ânsia de normatizar, menos pela simples contraposição à normatividade, mas pelo encanto com o enigma que o aspecto complexo da moralidade traz consigo, o que minha própria experiência tratou de evidenciar.

O gosto pela capoeira levou-me, anos à frente, a frequentar a faculdade de Educação Física, cursada nos primeiros anos da década de 2000. Durante o cumprimento das disciplinas características do curso, uma e outra visitas casuais à biblioteca trouxeram às minhas mãos alguns livros do filósofo Friedrich Nietzsche. Seu cítrico ataque à moral vigente, na forma desconstrutiva da transvaloração dos valores, atingiu-me em cheio e desacomodou coagulações morais que ainda nem reconhecia possuir. Essas leituras instigaram outras e, desse período, retenho a lembrança de desejar profundamente que minhas leituras pudessem ser convertidas em coisa viva. Uma vontade determinada de transformar minha mirada, de dar-lhe outro sentido com apoio da filosofia. Algo me dizia que só poderia compreender Nietzsche se experienciasse suas palavras com a coragem que o autor inspira a seus leitores, em especial aos jovens leitores. Resolvi trilhar esse caminho sem volta que, por questão de coerência, conduziu-me à escrita da monografia “O Posicionamento Ético dos Profissionais de Educação Física nas Academias de Campo Grande – MS”. Por meio desse trabalho, quis saber se os profissionais pensavam a ética para além do aspecto deontológico, vinculado à fiscalização pelo respectivo Conselho Profissional.

Incentivado a dar continuidade ao trabalho de pesquisa na academia pelo Professor orientador Sílvio Lobo Filho, não pude à época arcar financeiramente com esse nascente sonho. A natureza do estudo que acabara de concluir distanciou-me da vontade de exercer a profissão como bacharel em Educação Física em academias

de ginástica, clubes ou escolas. Por outro lado, já houvera descartado a possibilidade de trabalhar em “sala de aula” por conta de um estágio não acompanhado que fiz, o que acarretou certa frustração. Para que pudesse financiar a continuidade da sonhada carreira acadêmica, passei a dedicar-me aos concursos públicos.

O primeiro em que fui aprovado foi um concurso para sargento do exército. Pensava que seria exceção entre os homens da família do meu pai, mas isso não aconteceu. Lá estive por quase dois anos e meio, cumprindo as tarefas inerentes à minha função. Até então, tinha certeza de que um ambiente de alto rigor normativo com predominância de relações heterônomas moldava irremediavelmente o caráter das pessoas nesse mesmo sentido. Diferentemente, percebi ser possível pensar para além da norma. Diante das estratégias de dominação postas pelo poder estabelecido, há sempre possibilidades de construir-se táticas de superação.

Não tendo sido possível dar continuidade aos estudos por conta da natureza da carreira militar, busco outros concursos, sendo aprovado em um concurso para Agente de Orientação e Fiscalização do Conselho Regional de Educação Física de Mato Grosso do Sul. Volto a me aproximar da Educação Física, pela via administrativa. Durante esse tempo, cursei uma especialização *lato sensu* em Bioética. Conheci a Bioética de Intervenção, vertente sensível às demandas dos territórios ditos subdesenvolvidos, que questiona o principialismo ético e propõe uma abordagem mais humana. Defendi o trabalho de conclusão de curso “Bioética de Intervenção: o corpo como ponto de intersecção”, ainda em busca de vínculos das questões do corpo em relação à ética, agora em um nível um pouco mais profundo.

Finda minha passagem pelo Conselho, reencontro-me com o exercício da profissão docente pelo meu ingresso no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, no câmpus Coxim em 2011. Animado com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, oito anos após a apresentação de minha monografia à banca do curso de Educação Física, ingressei no Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Lá desenvolvi a pesquisa “Formação Ética na Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica”, que buscou encontrar experiências bem-sucedidas de formação ética nos Institutos Federais e instituições vinculadas à rede que os contêm. O estudo de critérios para a classificação das experiências entre bem-sucedidas ou não buscou dar continuidade à pesquisa “Projetos bem-sucedidos de Educação Moral: em busca de experiências

brasileiras”, realizada por um grupo de pesquisadores liderado pela Profª Maria Suzana de Stefano Menin¹.

Os critérios elencados por esse grupo para identificar as experiências educativas estavam estreitamente afinados com a teoria piagetiana. O grupo formado para a realização dessa pesquisa contava basicamente com pesquisadores da ANPEPP – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia –, vinculados ao grupo de trabalho Psicologia e Moralidade, em alguma medida vinculados a essa matriz teórica. Aproximar-me desse estudo colocou-me em contato com a perspectiva piagetiana sobre a moralidade, caminho que venho trilhando e que se fará notar ao longo deste trabalho.

A escolha por Piaget aponta a existência de mais uma contradição, pelo menos aparente. Nietzsche (a quem devo em plano pessoal pelo auxílio ao rompimento com a ideia de moral imutável) constrói sua crítica à mediocridade moral não apenas atacando aspectos da moral cristã, mas, principalmente, dirigindo sua mira a Immanuel Kant, filósofo moderno, a quem atribuíra a alcunha de tarântula moral. Para Nietzsche, as articuladas teias teóricas de Kant escondem armadilhas. Os que nelas caem passam a crer em uma fundamentação metafísica da moralidade, quer dizer, em justificações que ignoram a experiência. Isso soa improvável aos ouvidos de Nietzsche. Justificar a necessidade moral com argumentos que remetem a um lugar distante da própria potência humana é, para ele, tramar dissimuladamente pela manutenção da menoridade dos sujeitos.

O conflito aparente está no fato de que o próprio Piaget, como destaca Ramozzi-Chiarottino (1994), reconheceu sua teoria como um kantismo evolutivo. O que explica essa alcunha conferida à teoria é o fato de que Piaget investigou a gênese das categorias do entendimento, continuando no plano empírico o trabalho intuído por Kant. O que fez foi retirar as categorias do lugar de elemento dado *a priori*, conferindo a elas o caráter de constructo. Ou seja, Piaget, leitor de Kant, parte dele para negá-lo ao demonstrar que a gênese não só do sentimento moral, mas também do conhecimento não está dada fora do sujeito. Entendido assim, Piaget não é

¹ Os resultados desse estudo podem ser encontrados em: MENIN, Maria Suzana de Stefano; BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael; ZECHI, Juliana Aparecida Matias (orgs.). *Projetos Bem-Sucedidos de Educação em Valores: relatos de escolas públicas brasileiras*. São Paulo: Cortez, 2013.

contraponto, mas síntese entre a crítica de Nietzsche e as explicações metafísicas, seu alvo.

Piaget esteve presente em minha dissertação, embora eu não o dominasse em profundidade. Junto a ele e a outros autores que perpassaram as discussões daquele trabalho, esteve Jürgen Habermas, pensador multidisciplinar membro da segunda geração da Escola de Frankfurt. Embora em ambos pensadores, Piaget e Habermas, eu tenha encontrado algum suporte teórico, nem um, nem outro foram mais objetos de meu estudo, de tal modo que na ocasião da defesa a banca fez duas observações que ecoam neste trabalho. Uma das sugestões da banca foi que eu explorasse melhor a teoria habermasiana em um estudo subsequente. Na dissertação, Habermas foi evocado por denunciar a filosofia como guardadora de lugar de outras áreas, inclusive da ética, quando em verdade estava em busca de fundamentar a reflexão moral como tarefa acessível a qualquer sujeito e não somente ao ético e ao filósofo. Em seguida, sua Teoria do Agir Comunicativo aparece novamente no texto, no entanto, apenas em uma reflexão a partir das descrições de experiências bem-sucedidas encontradas na Rede Federal.

O segundo aspecto marcante levantado pela banca foi o questionamento sobre a validade das respostas que obtive dos gestores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Confrontados com questionamentos sobre se consideravam bem-sucedidas as experiências em formação ética nas suas instituições e, ainda, com outras perguntas sobre como essa formação acontecia, as respostas dos gestores fizeram emergir o material da análise. Desses registros, foi problematizada pela banca a possibilidade de haver certo cinismo nas respostas. Tal postura disfarçaria as verdadeiras intenções do projeto para a educação, desde muito alinhadas aos interesses dominantes.

A elaboração do projeto de pesquisa para o doutorado esteve permeada por esses dois elementos. De um lado, a forte suspeita de que a Teoria do Agir Comunicativo teria potencial de contribuir muito mais para as discussões sobre educação emancipatória do que eu imaginara. Por outro, o desejo de desenvolver um estudo que superasse a sujeição dos dados ao cinismo daqueles que, ao concedê-los, esforçam-se por encobrir um provável descaso à dimensão emancipatória da educação.

Cursado um ano de doutorado, passo a residir, com minha companheira e filho, em Dourados, estado de Mato Grosso do Sul. Buscamos que nosso filho estudasse

em uma das escolas locais, entretanto, diante das experiências educativas que já houvera conhecido e das imersões teóricas pelos temas da educação e da ética, não ficamos muito confortáveis com a escolha que tivemos que tomar. Sentia crescer novamente a vontade de tornar as leituras vivas dentro em mim, pela prática do que estava conhecendo. A distância entre teoria e prática, representada pelo avanço nos estudos e consecutivo afastamento das atividades laborais, me provocou bastante desconforto. As contingências cotidianas fizeram emergir em mim a necessidade de reconciliar discurso e prática. E isso de fato se realizou. Em poucos meses eu e minha companheira reunimos as pessoas que integraram conosco o Movimento Educação Alternativa de Mato Grosso do Sul.

O movimento teve início em 2017, agrupando pessoas com interesse em refletir a respeito de alternativas à educação tradicional. A partir dele criou-se a Associação Movimento Educação Alternativa de Dourados (AMEAD), instituição que viria a subsidiar o funcionamento de um espaço destinado à Educação Infantil, denominado Espaço Mitã². Sua criação efetivou as aspirações do grupo, alinhadas com um modelo democrático de educação. Desde os aspectos éticos, políticos, estéticos aos organizacionais, pedagógicos e estruturais, tudo foi preparado e mantém-se por uma autogestão. Famílias e educadores são associados e participam com igual direito da assembleia (instância deliberativa), trabalham nas comissões (que executam as tarefas administrativas e pedagógicas, dando encaminhamento às deliberações) e também dão sua contribuição em mutirões (nos quais se pratica o cuidado com o espaço físico e a integração pelo trabalho).

Por essa experiência, tive oportunidade de vivenciar algumas das ideias com as quais me deparei no decorrer dos estudos prévios para a elaboração deste texto. Que democracia não é um conceito unânime entre seus beneficiários; que nem todos esses beneficiários estão comprometidos em defendê-la; que há interpretações mais ou menos autoritárias sobre o conceito de democracia; que o modelo deliberativo é um dentre outros possíveis; que a educação democrática encontra mais facilidades em seus desdobramentos com as crianças que em sua experimentação pelos adultos; que coordenar perspectivas com outros sujeitos é um exercício que demanda pré-

² Mitã na língua guarani significa criança. Em Dourados, cidade onde a escola está implantada, há uma Reserva Indígena, onde povos indígenas vivem em condições precárias. Esse nome foi escolhido para a escola não como homenagem aos indígenas, mas como um compromisso com uma educação transformadora, inclusiva e atenta a outros modos de ser.

requisitos cognitivos e afetivos; que o trabalho cooperativo e o afeto aproximam os sujeitos e reforçam laços que viabilizam o entendimento mútuo; que cuidado, reconhecimento, empatia e solidariedade são elementos que humanizam os processos decisórios reforçando seu caráter comunicativo e não apenas instrumental; entre tantas outras coisas que tiveram valor para a constituição desse grupo.

O trabalho filosófico não necessariamente precisa estar imediatamente conectado à atividade prática. Ele tampouco necessita ser reconhecido como um trabalho útil, ou seja, valorizado na medida de sua capacidade de emprego. Habermas, que neste estudo é um dos teóricos de referência, é um exemplo de produtor desse tipo de pensamento que atinge níveis profundamente abstratos. Em obras mais recentes como “A Era das Transições” (HABERMAS, 2003) em que tematiza episódios inerentes à constituição da União Europeia ou “Fé e Saber” (HABERMAS, 2013b) em que profere discurso sobre o 11 de setembro de 2001, o pensador tangencia teoricamente a concreticidade. Já em suas obras mais fundantes, não. E isso não retira ou acrescenta a elas qualquer mérito. Contudo, mesmo que o esforço em aproximar teoria e prática não seja critério para o julgamento da validade de uma teoria, ele pode trazer um enriquecimento às reflexões. No meu, caso, acredito que a experiência do Espaço Mitã deslocou meu ponto de vista a respeito das questões teóricas levantadas neste trabalho para um lugar em que há mais vida, mais pulsante.

Essa confluência entre minha biografia, formação acadêmica, atuação comunitária e profissional, situa o lugar a partir do qual olho para o mundo. Por olhar desde esse lugar, tenho esperança no mundo e o vejo como passível de transformação. Percebo essa transformação como algo que precisa acontecer em uma dupla dimensão, indissociavelmente: individual e coletiva. Enxergo a educação como lugar onde a integração dessas dimensões está representada. É também nesse lugar que se encontra depositada minha esperança pela formação das novas gerações. Lugar da instrução, da aprendizagem, sim, mas também do convívio, do conflito. Lugar que não é do vir-a-ser, mas lugar do que já é, sendo. Por essa importância, é o campo sobre o qual projeto as reflexões deste trabalho. Além disso, caminho que escolhi para direcionar minha atuação no mundo.

Apresentação e delimitação do problema

Ao falar em educação como lugar sobre o qual projeto minha ação sobre o mundo, não falo de qualquer educação. A educação pela qual alimento esse sonho não é a educação que prepara a mão-de-obra para atender às demandas do mercado, também não é a que adentra as pessoas às normas, que as subjuga à dominação ou a que as submete ao fetichismo do consumo. A trajetória por mim descrita impele-me a concordar com Adorno (1995), para quem o fim último da educação é evitar a barbárie, ou seja, educar pela emancipação. Então, a educação tomada por horizonte deste estudo, pela qual escrevo, é a educação que retira as mãos que aprisionam os sujeitos e educa para que um dia seja possível viver em um mundo justo e bom. A educação que está hegemonicamente posta não persegue esse objetivo. Ela vai na contramão de uma educação emancipadora, ela potencializa relações de opressão. Essa educação fracassa não somente diante do objetivo emancipatório, mas também em seu interesse instrumental de capacitar bons profissionais para atuação no mercado de trabalho. Críticos e propositores de uma nova educação têm denominado esse modelo como educação tradicional, sendo suas instituições executoras as escolas tradicionais.

Apesar desse quadro, não apenas no Brasil, mas também em outros países, há uma crescente disseminação de experiências educativas que se constituem em alternativas a esse modelo conhecido como tradicional (BARRERA, 2016). Mesmo que sua ocorrência seja ainda pouco expressiva, essas experiências são importantes porque sua existência confere fôlego a quem tem lutado pela emancipação humana através da via educativa. Essas experiências vêm se fortalecendo ao organizarem-se em redes e, também, pela busca de sólidos fundamentos teóricos e epistemológicos para sustentar suas ações. Urge saber, então, quais são esses fundamentos? O interesse nessa pergunta decifra a intenção primária deste estudo que é, em última análise, contribuir para um quadro teórico geral que subsidie experiências educativas que se contraponham a modelos que promovam uma racionalidade de tipo predominantemente instrumental, portanto, com baixo potencial emancipatório.

Ainda de forma bastante genérica, a pergunta que reverbera como um pano de fundo para este estudo é: como a educação pode promover a emancipação humana? E se a dominação humana, que representa o contraponto à sua emancipação, for vinculada à racionalidade ligada aos fins, teleológica, como a educação pode contribuir para a superação de um paradigma em que esse tipo de racionalidade é

predominante? A Teoria do Agir Comunicativo surge como uma possibilidade não só interpretativa, mas também propositiva de resposta a essa pergunta.

Até que se chegasse à elaboração deste projeto de pesquisa, trazer a Teoria do Agir Comunicativo representava pouco mais que uma forte aposta. Faltava-me leitura e reflexão sobre alguns de seus principais pontos e, por isso, seus arremates eram um tanto quanto frouxos. Por essa razão, ainda não me sentia seguro em andar por essa trilha. Um desses tópicos foi a crítica dirigida à Teoria de que ela não se aplica a contextos concretos, pois as condições de participação em uma situação argumentativa, tal qual propõe Habermas, dificilmente poderiam ser alcançadas por sujeitos reais.

[...] Andreoli argumenta que a ética discursiva pressupõe o desenvolvimento de capacidades, as quais dependem da socialização e de recursos cognitivos e motivacionais do indivíduo que certas culturas disponibilizam, mas que nem todas as culturas e nem “todos os extratos sociais” de uma mesma cultura apresentam essas condições. (HERMANN, 1999, p. 76).

Essa crítica, recorrente entre os comentadores de Habermas, também me tocou. Diante disso, acendeu-se em mim o conflito entre o universalismo habermasiano – que acabara de ver emergir em minhas leituras –, e os aspectos concretos – influenciados pela luta de classes, implícitos nos estudos sobre a educação profissional, com os quais me deparei por ocasião da pesquisa de mestrado. E, desse conflito, a pergunta: em uma educação para a emancipação (em que seja objetivo retirar de si as “mãos que os aprisionam” pela qual se caminhe no sentido da construção de uma sociedade mais justa e feliz), como os sujeitos, historicamente submetidos e mantidos sob a condição de oprimidos, poderiam tomar para si os instrumentos cognitivos e linguísticos da transformação pela educação (e conseqüentemente da participação no agir comunicativo) estando esses instrumentos preservados sob a guarda impenetrável dos grupos detentores do poder?

Outro ponto que não possuía um arremate bem definido era o da tônica de Habermas na concepção de justiça, em detrimento da concepção de cuidado. Tive a oportunidade de atuar em um projeto de extensão em que eram incubados empreendimentos de Economia Solidária. Como educador em Economia Solidária, trabalhei junto a três associações de agricultura familiar e uma de arte em cerâmica formada por mulheres em situação de vulnerabilidade. Vi de perto toda a potência que

a dimensão da solidariedade traz não apenas à organização econômica dos empreendimentos, mas às relações humanas de modo geral. A filosofia de fundo da economia solidária remete a um maior cuidado com o outro, consigo, com as relações, com o ambiente, com os grupos minoritários, etc. Mesmo percebendo isso na dimensão empírica, ainda não era nítido por onde o principialismo moral de Kohlberg³ na obra de Habermas se conectaria com ideia de solidariedade na teoria. Pois, se Habermas diz que o mundo sistêmico por seus subsistemas dinheiro e poder coloniza o mundo da vida e se é no mundo da vida que estão os recursos para o agir comunicativo, então esses recursos sofrem a influência dessa colonização também. Esses recursos, linguísticos, cognitivos, afetivos, morais, podem ser desenvolvidos pela educação. No entanto, que ética pode ser capaz de redistribuí-los justamente considerando as diferenças, uma ética principialista ou uma ética pautada no reconhecimento do outro, no cuidado, nas diferenças e que contemple a dimensão da solidariedade?

Havia ainda mais um terreno sobre o qual eu pisava incerto antes de decidir definitivamente trazer Habermas para este estudo. Outra das incisivas críticas recebidas pelo pensador alemão é a de que ele confere acento demasiado racionalista às suas proposições. “A educação do eu, orientada para o entendimento e para uma condução da vida racional, resulta numa limitada importância às necessidades, à corporeidade, aos desejos, aos sentimentos e às disposições do eu” (HERMANN, 1999, p. 83). Tamanha crítica encontra-se estreitamente vinculada à anterior, a respeito da solidariedade, já que esta implica empatia que, por sua vez, só é possível com a integração entre as dimensões cognitivas e afetivas. Que lugar ocupa o afeto em seu sistema de ideias? E na sua base teórica piagetiana? Haveria espaço para essa dimensão?

Também me vi às voltas com questionamentos sobre o caráter reformista da proposição habermasiana. Ele não postulou um rompimento brusco com as estruturas de poder que subjogavam e ainda subjogam a maior parte da humanidade. O que, em outros termos, pode-se caracterizar como uma revolução. Na contramão das

³ Lawrence Kohlberg foi um psicólogo norte-americano, professor nas Universidades de Chicago e Harvard. Em continuidade aos estudos piagetianos sobre o desenvolvimento da moralidade, elaborou uma teoria em que define estágios universais desse desenvolvimento. O último e mais avançado é o estágio 6, segundo o qual o sujeito orienta seu agir moral por princípios universais de consciência. Por essa característica, depreende-se o principialismo moral de sua teorização.

correntes do pensamento político originadas das leituras de um marxismo primário, ele propôs uma estratégia paulatina de transformação social, partindo da própria lógica social vigente, quer dizer, uma reforma.

Na Educação Profissional, contexto de meu trabalho e estudo no mestrado, o pensamento contra-hegemônico a que tive acesso e pelo qual justifiquei minha escrita por uma formação ética tinha fundamentação eminentemente revolucionária. Embora possa ser razoável, é difícil pensar em um projeto de sociedade que se estruture no agora para que surta efeitos em gerações futuras, quando injustiças de toda espécie assolam pessoas hoje. Problemas como as desigualdades sociais, a fome, a violência, o machismo, o fascismo são reais e determinam a vida de uma parcela da população. Quem sente fome, quem é abatido por doenças cuja cura é possível, mas inacessível, ou pessoas que sofrem violência de gênero, vítimas de genocídio, quem é contaminado por agrotóxicos, entre tantos outros desfavorecidos, estes, têm urgência em suas causas. A polarização entre a escolha de um projeto que priorize o valor de cada vida humana e outro projeto de sociedade com resultados longínquos, porém mais estáveis, pressupõe o surgimento de questões difíceis que, a meu ver, apenas se resolvem por uma síntese prudente entre um e outro extremo.

Em resumo, as ressalvas que alimentei em relação à Teoria do Agir Comunicativo disseram respeito a seu caráter reformista, seu acento racionalista, suas bases ancoradas em éticas principialistas, em detrimento da dimensão da solidariedade, e a distância posta entre o sujeito do agir comunicativo e o sujeito concreto. Uma grande sorte de “poréns” levantados pelo encontro conflitivo do pensamento habermasiano com o lugar que, diante da minha experiência, pode oferecer para que ele se assentasse.

Para a definição final dos rumos que passaria a trilhar na pesquisa, precisei molhar os pés na teoria, aprofundar um pouco mais as leituras preliminares, até que pudesse promover em mim um movimento dialético entre minha bagagem e as novidades a que passei a ter acesso. Concluí após isso que, em relação à teoria habermasiana, as críticas são extremamente bem vindas e em momentos importantes de seu pensamento auxiliaram o ajuste de seus rumos teóricos. Também houve críticas que apontaram fronteiras intransponíveis, cuja demarcação revela os limites do pensamento de Habermas. Considerá-los no pesar das potencialidades e dificuldades resultou na decisão de trazer a Teoria do Agir Comunicativo para este estudo.

O primeiro desentrate que realizei a partir das leituras de Habermas aconteceu pela observação de que ele reconduziu a percepção sobre a razão predominantemente pessimista de seus predecessores na Escola de Frankfurt ao sentido da esperança na razão. O pessimismo dos frankfurtianos em relação às investidas revolucionárias e, em última instância, em relação a qualquer progresso da razão contagiou boa parcela do pensamento ocidental do século passado. A reforma habermasiana, trazendo a linguagem por baluarte, reanima a esperança no inédito viável da educação emancipadora. Para Habermas, o resgate dessa esperança na utopia se reacende como uma reforma.

Outro assunto foi a crítica ao acento racionalista e ao vínculo estrito a éticas principialistas. Tendo convivido com pessoas que trabalham em assentamentos e na associação de mulheres da incubadora de economia solidária, percebi que, além do trabalho e do domínio conceitual e argumentativo manifestado nas assembleias, o que despertava as pessoas para a sua força coletiva era também a dimensão sensível, o afeto. Não à toa, aderir à proposta da organização solidária era muito mais simples para as mulheres – culturalmente vinculadas à ética do cuidado. No coletivo de mulheres em situação de vulnerabilidade isso era bem evidente. E o contraste com a racionalidade de tipo instrumental se destacava mais no caso das mulheres do campo. Nas situações por elas vividas, incorporava-se a diferenciação entre o masculino e feminino, que corresponde na ética ao binômio justiça e cuidado. Eles de modo geral pouco participavam das assembleias. Quando o faziam, traziam argumentos individualistas, subsidiados por uma lógica binária de certo ou errado, melhor ou pior, defendiam uma visão meritocrática em que disputavam para ver quem obteria maiores vantagens e, em função disso, compraria as terras alheias, até chegar a tornar-se o único e grande fazendeiro local. Elas, por sua vez, pensavam diferente. Na maior parte das situações, buscavam integrar as pessoas umas às outras, reconheciam a força do coletivo, preocupavam-se com quem tinha menos condições, para além do que era ou não considerado justo, propunham soluções que contemplavam o grupo como um todo, cedendo e negociando pontos de vista, colocavam o bem-estar de cada um e de todos à frente do sucesso do empreendimento. Essa conduta nas resoluções e interações dos coletivos, banhadas pela afetividade, favorecia seu desenvolvimento. Pequenos agricultores que eram, não poderiam competir individualmente em condições iguais com os latifundiários. Unidos, sim.

Trazendo o debate do exemplo à teoria, pode-se afirmar que o acento racionalista e o vínculo estrito a uma corrente ética principialista, representada pela adesão de Habermas às ideias de Lawrence Kohlberg, não dão conta de explicar essa questão. Algo precisa mobilizar o sujeito para que realize a tarefa hercúlea de reconhecer o outro e com ele coordenar suas perspectivas de mundo. O deslocamento do ponto de vista egocentrado só é possível quando afetivamente motivado. Não se trata apenas da questão cognitiva. É forte a pauta do desejo socialmente articulada na forma do poder. O fato de que Habermas em certa medida ignora esse assunto é o núcleo nevrálgico das críticas por ele recebidas.

Pesa favoravelmente que Habermas tenha nutrido em si um bom hábito, comum a uma parte dos pensadores, que é o de dialogar com seus pares. “Através da troca de explicações críticas com seus contemporâneos, cujas lições enriqueceram-no constantemente, seu pensamento tomou o rumo de uma autocrítica” (ROCHLITZ, 2005). Com isso, pôde tanto apontar elementos espinhosos nos escritos alheios quanto acolher as proposições que sua teoria recebeu. Assim, fez alguns apontamentos ao debate de Kohlberg sobre justiça e benevolência, propondo que o termo adequado para substituir este último seria solidariedade. Dessa discussão, pude perceber que a dimensão do afeto, transcrita em solidariedade, não era ignorada por Habermas. E esse elemento também foi importante para que eu me convencesse de que, em um momento de plena emergência das discussões decoloniais, não estaria eu aderindo a uma perspectiva teórica exclusivamente racionalista.

Por fim, a distância posta entre o sujeito do agir comunicativo e o sujeito concreto. A participação em uma situação argumentativa, na forma como é postulada por Habermas, demanda dos sujeitos que já hajam desenvolvido competências especiais. Como estariam essas competências especiais disponíveis também ao sujeito concreto da educação, estudante da maioria das escolas brasileiras, por exemplo? Alguns dos críticos mais empenhados da teoria do agir comunicativo defendem que por conta das exigentes condições para sua manifestação, o sujeito do agir comunicativo não existe. É um sujeito ideal, distanciado dos contextos reais da argumentação. As capacidades que dele são exigidas para que adentre e participe de uma situação argumentativa imbuído das regras do agir comunicativo são de tão alta complexidade que somente um público seletivo poderia acessá-las. Acolho e reproduzo essa crítica, assim como os apontamentos anteriores. Mesmo assim, considero que

os tópicos do agir comunicativo não podem ser descartados de antemão, sem que sejam eles examinados e considerados em todo seu potencial.

Desses tópicos ainda não totalmente explorados, um me chamou especial atenção. Habermas buscou em Piaget alguns elementos que auxiliariam a edificar a Teoria do Agir Comunicativo. Em *Consciência Moral e Agir Comunicativo* ele expressa essa filiação de modo bem evidente (HABERMAS, 2013a), incursionando teoricamente em busca de um conceito genérico de aprendizagem que dê suporte a sua ideia de que a sociedade tem condições de evoluir. Ora, havendo uma proximidade teórica já estabelecida entre os dois, encorajei-me a aprofundar a busca por seus vínculos.

Em um dos capítulos do livro *A Formação do Símbolo na Criança* (PIAGET, 1945/1971a), que trata do percurso da inteligência desde a ação até o pensamento conceitual, encontrei-me com algumas explicações que sugeriam ser possível explorar melhor as aproximações entre Piaget e Habermas. Na medida em que conheci o percurso da ação ao conceito, notei que poderia haver uma analogia entre as características que definem o nível do pensamento conceitual e as condições para o agir comunicativo. Lampejava uma possibilidade de dirimir a lacuna entre o agir instrumental e o comunicativo, polos separados por certa nebulosidade, com o suporte da teoria piagetiana.

Problema, objetivos e tese defendida

Dito isso, chego à questão que mobiliza este estudo:

Como o percurso da ação ao conceito descrito por Piaget pode conferir uma nova dimensão à Teoria do Agir Comunicativo, aproximando-a da educação?

A busca por respostas a essa pergunta engendra uma série de outras questões, as quais, à medida em que este texto progride, busco elucidar. Esse conjunto de questões e as reflexões que suscitam são estruturadas de tal forma que compõem os capítulos e seções. Por essa organização, busco atender ao objetivo principal que é *descrever a analogia entre a explicação piagetiana sobre como se chega da ação ao pensamento conceitual e as condições para a passagem do agir instrumental até o comunicativo como descrito por Habermas.*

Existem, porém, objetivos específicos que são solidários a este primeiro, sendo eles:

- a) justificar a escolha de Habermas como referencial teórico;
- b) apresentar a Teoria do Agir Comunicativo a partir da sua elaboração do conceito de racionalidade;
- c) identificar o sentido buscado por Piaget em sua obra, revelando sua abrangência sociológica;
- d) investigar como Habermas se apropria da teoria piagetiana, propondo uma leitura alternativa;
- e) elucidar a trajetória dos esquemas de ação até os esquemas da inteligência representativa, como proposta por Piaget;
- f) resgatar os vínculos de ambos pensadores com relação à educação;
- e
- g) destacar os contributos dessa nova leitura de Piaget em Habermas para propostas que visem uma educação emancipadora.

A busca por atender a cada um desses objetivos, tem por interesse último referendar a tese de que

a Teoria do Agir Comunicativo possui uma interface com a educação, com grande potencial no sentido emancipador, cujo resgate depende da explicação de sua gênese e evolução, o que pode ser feito ao realinhar-se a apropriação que Habermas fez da teoria de Piaget, estabelecendo uma analogia com os estudos deste sobre a passagem da ação ao conceito.

Procedimentos Metodológicos

Foram apresentados até agora, a título introdutório, a localização do sujeito investigador na pesquisa, a partir da qual é delimitada a perspectiva sobre o problema de pesquisa e é construída a narrativa que apresenta os frutos desse exercício do olhar. Em seguida, descritos o contexto e as peculiaridades do problema abordado, assim como o próprio problema, os objetivos a cumprir em função dele e a tese defendida. Diante disso passa-se à apresentação dos pressupostos epistemológicos que fundamentam os procedimentos metodológicos pelos quais serão buscadas as respostas para as questões levantadas acima. Com essa ação espera-se fazer emergir pistas e, quiçá, respostas coerentes ao propósito desta pesquisa.

Os conceitos manipulados pelos dois principais autores que coloco em diálogo neste estudo estão fortemente relacionados à problemática do conhecimento. Pode-se classificar suas ideias, em última instância, como uma meta-reflexão sobre o

próprio pensamento, uma crítica do conhecimento. Por isso, o movimento teórico que realizam, um e outro, mais do que certezas, abre um campo de novas possibilidades. Um terreno fértil para a criação de novidades. E esse campo é caracterizado por certa instabilidade, pois só pode apontar caminhos na medida em que promove a desconstrução de concepções outrora cristalizadas. Uma das mais impactantes consequências de seus trabalhos é que com eles fica desnuda a crise em que se encontra o paradigma epistemológico na contemporaneidade. Tanto um quanto outro autor descortinam as limitações da compreensão que temos sobre as relações entre nós, sujeitos, e os objetos do conhecimento.

Não há como ancorar este estudo em uma epistemologia ou metodologia da pesquisa tipicamente habermasiana ou piagetiana, porque ela não existe em termos prescritivos. É bastante provável que nós, seus leitores, encontremos em seus escritos motivos para a busca da autonomia do pensamento, pistas para as incursões no mundo do conhecimento, mas não orientações detalhadas sobre como se devem realizar trabalhos científicos. Neles, não há receita pronta sobre como executar a tarefa investigativa. Contudo, a começar pela crítica contumaz ao conhecimento que promovem, assim como pela reconfiguração que impõe essa desacomodação de ideias, extraem-se alguns elementos úteis que servem como guia para a tarefa científica. Por conta disso, nas linhas seguintes discorro a respeito de alguns desses elementos.

Um deles, importante do ponto de vista epistemológico, é inclusão da interação na dinâmica entre sujeito e objeto. Ela está em Piaget e também em Habermas enquanto conceito central. O sujeito se apropria do conhecimento em uma relação que não é de dominação. Não há verdade contida no objeto a ser conquistada e, caso existisse, ela não seria revelada pelo ato de conhecer do sujeito. A relação entre sujeito e objeto é, portanto, de afetação mútua. O sujeito não simplesmente age sobre o objeto para conhecê-lo, senão que, simultaneamente, há ação do objeto sobre o sujeito. O sujeito transforma o objeto no ato de conhecer e, do mesmo modo, o objeto age sobre ele, modificando suas estruturas. É um processo contínuo. Diferentemente de parte das perspectivas epistemológicas que põem a tônica do conhecer ou no sujeito ou no objeto, no centro dessa relação está a dimensão da interação entre ambos. E é essa dimensão que recebe o olhar tanto de Piaget, quanto de Habermas.

O que se discutiu até aqui sobre a relação entre sujeito e objeto se amplifica quando passa-se à esfera da relação entre dois ou mais sujeitos. Para algumas

perspectivas epistemológicas centradas na consciência, o outro sujeito da relação do conhecimento acaba por assemelhar-se ao objeto. Reconhecer o outro como outro sujeito, também autor, que parte de perspectivas distintas sobre o mesmo problema em investigação, enriquece o sistema de perspectivas. As relações de conhecimento quando acontecem entre um sujeito e outro não têm a mesma natureza das relações sujeito-objeto porque a forma como o outro reage na relação de conhecimento é diferente da reação que apresenta o objeto. Quem seleciona as variáveis da reação do objeto é o sujeito conhecedor, distintamente, na relação entre dois ou mais sujeitos, há múltiplas fontes de seleção dessas mesmas variáveis, ampliando o dinamismo dessa relação.

Ao considerar essas premissas, revelam-se pistas sobre como serão estabelecidas as relações de conhecimento neste trabalho. As obras de Piaget e Habermas serão tratadas como objetos (teorias, conjunto teórico, conceitos específicos), mas também como sujeitos, pois à medida em que se estabelece um diálogo com esses autores, sua obra assume papel vivo, agindo sobre o sujeito pesquisador de modo a reorganizar a relação entre investigador e objeto, que passa a adotar uma forma interativa. Assim, espero que o processo aqui descrito esteja implícito ao longo de todo o texto, tal qual busquei fazer com o percurso metodológico aqui descrito.

Pode-se reforçar esse ponto de vista lembrando que as obras, mesmo já consolidadas, se caracterizaram pela permeabilidade a críticas. Esse traço foi conferido pela postura que adotou o pesquisador suíço e também pelo que ainda hoje adota o alemão. Nesse sentido, seus escritos assumem um duplo papel. Primeiramente, são objetos sobre os quais se debruça o interesse investigativo e, assim sendo, reagem como qualquer objeto ao ato conhecedor do sujeito que o investiga. Contudo, dada sua plasticidade, o caráter meta-reflexivo, a permeabilidade às críticas e a própria perspectiva dos autores (qual seja, de autores que se entendem também como sujeitos por um viés interacionista), suas obras apresentam um caráter também subjetivo.

Isso quer dizer que eu, enquanto sujeito investigador, ao buscar responder ao problema teórico que motiva a execução desta pesquisa, identifico como objetos os aspectos da teoria de Habermas e da teoria de Piaget, assim como suas interpretações e as relações estabelecidas entre uma e outra. Do meu ato de conhecer, resulta uma modificação no objeto da pesquisa. Ele reage em duplo sentido:

de modo estático, enquanto um objeto simplesmente, e dinâmico, por trazer em seu conteúdo ideias sobre como se conhece. O objeto passa, com isso, ao lugar de interlocutor, reagindo de modo semelhante a como reage o sujeito. Isso multiplica as possibilidades de interação. Há relação das teorias com suas múltiplas interpretações. Há relação das interpretações de uma teoria com as interpretações de outra. Relação da leitura dessas interpretações com a proposição de uma leitura alternativa a respeito delas. Ainda, relação dessa leitura alternativa com possíveis pontes que abram diálogo com o campo da educação. Enfim, todo esse entrelaçamento de relações e de coordenações de perspectivas entre si forma um tecido que, por sua vez, é a imagem que melhor representa, em minha opinião, a abordagem epistemológica eleita para este estudo.

Alinhada a essa ideia está a de que os autores que protagonizam este estudo dão continuidade à já tradicional questão filosófica em torno do conceito de verdade. A solução escolhida por cada um deles se assemelha pois ambos deslocam a tônica de suas discussões do assentamento sobre a verdade até a interação entre sujeitos que vise a construção de um entendimento comum que busque a verdade. Abandonar a ideia de um fim fixo absoluto dá espaço para que se evidencie a teia de relações entre sujeitos e objetos e entre sujeitos e outros sujeitos por um percurso não teleológico.

Se se passa a considerar os limites do conhecimento como infinitos em profundidade, amplitude e complexidade, o que define a qualidade de sua busca é, nos termos de Piaget, o grau de mobilidade da coordenação de esquemas que levam até ele. Quanto maior a flexibilidade com a qual são coordenados os esquemas que permitem compreender um conceito, mais completo ele tem condições de ser. Nesse sentido, o propósito deste trabalho, conciliando as dimensões epistemológicas às metodológicas, é o interesse em ampliar as possibilidades de leitura dessas relações, deslocando preconcepções – que até o momento se pretendiam únicas – no intuito de desalojar proposições petrificadas e incitar novas formas de olhar para o problema.

O desenho metodológico deste estudo foi realizado tomando essas ideias como pano de fundo. Diante disso, foi realizada uma pesquisa exploratória, assim caracterizada porque “visa a formulação de problemas ou hipóteses novas, podendo criar, clarificar ou criticar conceitos” (BARBOSA & COSTA, 2015, p. 32). Os procedimentos técnicos adotados enquadram este estudo como uma pesquisa bibliográfica. As fontes dos dados trabalhados são encontradas, principalmente, nas

obras de Piaget e Habermas. Mas não apenas nelas, também recorri aos escritos de alguns de seus comentadores, críticos e continuadores. A compreensão que adoto sobre o papel do pesquisador é de que não é possível um distanciamento asséptico da tarefa investigativa em relação ao objeto de pesquisa. E esse foi um dos propósitos de haver sido desenvolvida inicialmente neste texto uma elucidação do lugar a partir do qual interajo com esse objeto.

A leitura dos dados segue um viés interpretativista, posto que meu interesse está especialmente concentrado no conhecimento de relações que se estabelecem entre elementos de caráter teórico e essa camada está acessível ao conhecimento pela via interpretativa. Em acordo com essa postura, a empreitada científica aqui desencadeada tem um ponto de partida determinado que condiciona que a gama de caminhos possíveis esteja dentro de um espectro mais ou menos delimitado; dentro desses caminhos, seu curso está sujeito a transformações decorrentes das relações com o objeto da pesquisa; existem pontos de chegada definidos antecipadamente por questões paradigmáticas; e também podem intervir nos resultados dessa tarefa fatores pertencentes à esfera do desconhecido. A perspectiva interpretativista não representa um “tanto faz”, mas sim uma busca por autenticidade científica através do reconhecimento desses fatores acima citados (sejam eles conhecidos ou desconhecidos), que reunidos por uma rede de imbricações são relevantes para a pesquisa.

Organização do texto

Para dar conta desses tópicos, o texto se organiza basicamente pela composição de três capítulos. O primeiro deles está dedicado a Habermas. Nele realizo um balanço das potências e limitações de sua escolha como referência teórica, discuto os conceitos de racionalidade em suas faces instrumental e comunicativa. A meio caminho, são definidos os conceitos de mundo da vida e mundo sistêmico e sua relação. Em seguida, a teoria dos atos de fala – locucionário, ilocucionário e perlocucionário – e os sistemas de referência de mundo – objetivo, subjetivo e social, são destacados, delineando o caráter interacionista da teoria habermasiana e realçando o ponto em que se integra com Piaget.

O segundo capítulo dá ênfase a Piaget. Nele estão ressaltadas tanto a intenção de sua obra quanto os objetivos perseguidos pelo autor ao longo de sua carreira

científica. É delimitada a origem de seu pensamento, discutindo-se em que medida seu enraizamento nas ciências biológicas influenciou em suas conclusões sobre o campo do epistemológico. Mais adiante, o debate focaliza a mudança de rumos que marcou definitivamente a passagem de um momento a outro em sua teoria. Diante disso, será apresentada a apropriação que Habermas fez da teoria piagetiana, demonstrando seu apoio em uma perspectiva epistemológica que Piaget já houvera superado. Busca-se com isso reconstituir a relação entre Habermas e a teoria de Piaget, a partir de uma nova ordenação.

Feito isso, no terceiro capítulo discorro inicialmente sobre o processo de formação da representação para Piaget. Tomo como base a obra “A Formação do Símbolo na Criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação” (PIAGET, 1971a). Nesse momento, abordo o conceito de esquema, a partir do qual será explicado o esquema de ação, o surgimento dos primeiros esquemas verbais, os pré-conceitos, primeiros raciocínios, transduções, até chegar ao pensamento conceitual. Dessa apresentação preliminar, é desenhada a aproximação das teorias de Piaget e Habermas, no que diz respeito às trajetórias da ação ao conceito e do agir instrumental ao comunicativo. O estabelecimento dessa analogia permite algumas das reflexões lá expostas. As consequências dessa aproximação para a educação assim como as limitações e possibilidades futuras reveladas por este estudo são matéria guardada para as considerações finais.

1 Habermas: da racionalidade instrumental à comunicativa

Este trabalho volta-se para as relações possíveis entre o agir comunicativo, segundo o teórico Jürgen Habermas, e o processo de formação da representação na criança, como o expressa Jean Piaget. Investigarei se há analogia funcional entre o movimento evolutivo do agir instrumental ao comunicativo e o desenvolvimento dos esquemas desde a ação até o conceito. Neste último caso, estudado por Piaget, há uma riqueza descritiva, obtida com base nas suas observações com crianças, que trazem à tona elementos importantes que podem contribuir para elucidar elementos da teoria habermasiana. Sendo factível, essa contribuição permitirá compreender os mecanismos desse desenvolvimento em suas minúcias, o que pode situar a discussão sobre a educação emancipadora em um novo patamar.

Há uma trajetória a ser vencida para tanto e este capítulo está especificamente reservado à apresentação da contribuição habermasiana à discussão. Contudo, antes de iniciar, uma ressalva é importante: não é possível abordar a obra deste importante autor em sua completude, dada sua vasta extensão. Por outro lado, é preciso assumir o risco de que permaneçam algumas lacunas de entendimento ao longo desse percurso. Quanto a elas, o leitor mais interessado poderá supri-las realizando complementarmente uma leitura mais aprofundada de Habermas. Apesar disso, alguns de seus conceitos capitais estarão aqui apresentados.

Trato inicialmente de justificar a adoção de Habermas como uma das bases teóricas deste trabalho, discutindo em que lugar se situa sua obra entre os extremos da obsolescência à elaboração de uma filosofia para além do seu tempo. Adiante, trabalho os aspectos da ideia de racionalidade em Habermas. Esse conceito é o que funda e sustenta sua Teoria do Agir Comunicativo. Também sublinho os contrapontos que ele estabelece com relação à concepção elaborada por Max Weber, seu principal interlocutor no que tange ao assunto. Abro uma reflexão sobre o contexto do agir comunicativo apresentado a partir dos conceitos de mundo da vida e sistema. Desse momento, parto à distinção entre racionalidade instrumental e comunicativa, delineando os aspectos mais destacados de cada uma dessas modalidades.

1.1 Possibilidades e limites da abordagem teórica

Ao passo que Habermas é aclamado como 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 se torna sujeito a receber. Elegê-lo uma das referências teóricas deste estudo implica dar destaque a suas potencialidades, defendendo seu programa teórico, mas também implica o reconhecimento de suas limitações. Dito isso, adiante apresento o contexto histórico, social e político que influenciou sobre a formulação de suas ideias, refletindo sobre como as transformações na organização econômica contemporânea conferem maior complexidade a essa reflexão. Dos olhares que deslocam sua obra tanto para o passado quanto para o futuro, procuro realocá-la no presente, dando destaque às principais críticas que recebeu, desde os campos da crítica à racionalidade, da crítica ao humanismo, da teoria do reconhecimento, dos estudos sobre democracia até as que se referem às questões de gênero e movimentos sociais.

Inicia-se a segunda década do século XXI tendo Habermas inteirado 90 anos. 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, esculpiu sua crítica à racionalidade que, por sua vez, permitiu a publicação da Teoria do Agir Comunicativo. Resulta dessa biografia que sua Teoria esteve e permanece vinculada a uma determinada leitura da realidade de modo que seu sistema teórico é melhor compreendido quando considerado no contexto histórico vivido por seu protagonista.

Esse contexto vivido por Habermas é permeado pelos aspectos políticos e culturais de sua época, desde lá estritamente alinhavados com a ordem econômica vigente. Um dos pontos de apoio iniciais de suas ideias foi a experiência vivida na Alemanha nazista, movimento de cunho político e cultural, mas, também, de forte viés econômico. Cem anos após o início da organização política liderada por Adolf Hitler, a dinâmica econômica mundial já não se orienta pelos mesmos padrões. Os fins do capitalismo hoje se diferenciam daqueles que serviram de pano de fundo para as especulações primeiras da Teoria Crítica. As ferramentas e estratégias de que lança mão para sua efetivação também são distintas. Embora os apontamentos da Teoria

Crítica não se convertam em inúteis com essas constatações, seus fundamentos se tornam mais problematizáveis.

O conjunto de diferenciações ocorridas no trajeto do capitalismo assume a forma hodierna do neoliberalismo. Para Dardot e Laval (2016) o neoliberalismo não é mera continuidade dentro de um macroprojeto de natureza capitalista. Segundo os autores, não se trata somente de “uma ideologia, um tipo de política econômica. É um sistema normativo que ampliou 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). Se a grande esperança das esquerdas era de que o capitalismo entrasse em colapso e desse feito emergisse uma tomada de consciência em nível mundial – o que recolocaria a humanidade nos trilhos de sua emancipação –, o neoliberalismo acumula evidências de que seus espinhos ainda serão colhidos por um longo período. A lógica que engendra tem caráter autoimune, permitindo que fortaleça a si a cada crise por ele mesmo disparada. Um exemplo foi o que aconteceu na economia mundial em 2008 quando, pondo em risco o bem-estar social (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 8), os Estados salvaram o capital introduzindo moeda especulativa no mercado.

O alto nível de complexidade demonstrado pelo sistema neoliberal, juntamente com sua grande quantidade de atores (políticos, burocráticos, financeiros), o que despersonaliza as relações dificultando a identificação da figura de “quem” ou “o que” deve ser combatido, acirrado ainda pelo grande índice de competitividade instigado entre os sujeitos da sociedade que se inclina diante de sua persuasiva presença, compõem um quadro cujo combate, justamente por essas razões, se torna cada vez mais difícil. As sequenciais crises econômicas, a readequação do papel do Estado (de mantenedor das mínimas garantias sociais a sabotador de suas próprias finalidades), o enfraquecimento da organização dos interesses coletivos populares em função da competitividade, todos esses fatores levam, por fim, a um estado obtuso que gera desarticulação de qualquer possibilidade de enfrentamento de natureza comunicativa. Nesses termos, o neoliberalismo é fundamentalmente antidemocrático.

Para além de uma prática econômica ou uma ideologia, o neoliberalismo instaura uma nova racionalidade, calcada na “generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação” (DARDOT & LAVAL, 2016, p. 15). A primeira das generalizações, da concorrência como norma de conduta, situa o outro como adversário. Na sociedade em que as conquistas válidas são as individuais e, portanto, só adquirem relevo quando comparadas ao fracasso alheio, o

outro é sempre 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. Para que se obtenha sucesso na perseguição dos fins dessa ética, é necessário o desenvolvimento de uma eficiente administração de si. É nesse ponto que passa a fazer sentido a segunda generalização, da empresa como modelo de subjetivação. Os sujeitos passam a aprimorar tecnologias que atingem resultados cada vez melhores à medida que se entranham em seus modos de ser.

A leitura que Dardot e Laval (2016) fazem do neoliberalismo indica uma trajetória histórica de introjeção dos valores instrumentais desde a vida pública até a particular, chegando aos meandros da formação da subjetividade humana. Esses dois aspectos que destacam instalam-se nas subjetividades contemporâneas de forma análoga a como se manifestam 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 forma da racionalidade. O ponto polêmico da sua proposição consiste na defesa de que, diferentemente do que as leituras clássicas do neoliberalismo conseguiram até o momento, chegou-se até esse ponto não necessariamente por uma sistemática e bem pensada articulação política. Muito pelo contrário, 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 à discussão sobre a superação do caráter instrumental da razão.

O agir teleológico – manifestação expressamente estratégica da razão em função do alcance de objetivos –, é a forma pela qual se pode compreender a expressão de um capitalismo moderno, representado na economia característica da primeira metade do século passado, que serviu de base para as reflexões da Teoria Crítica, o que abrangiu também o pensamento de Habermas. Entretanto, os novos elementos atribuídos ao debate pela emergência do neoliberalismo demonstram que há outra lógica regendo a racionalidade, tal qual nos alertam os escritos de Pierre Dardot e Christian Laval.

Concordando plenamente ou não com a tese do surgimento de uma nova razão do mundo com suas bases fundadas na sociedade neoliberal, é razoável considerar que, em alguma medida, haja reflexos dessa transformação social nas estruturas da

racionalidade. Ter em conta essa possibilidade implica, logo, a elaboração de outra questão. Se o contexto econômico, político e social contemporâneo instaurado pelo neoliberalismo sugere o aparecimento de uma nova racionalidade, como sustentar o modelo sobre o qual Habermas anteriormente erige seus postulados? Será que a crítica à racionalidade instrumental da Teoria Crítica e a proposição da racionalidade comunicativa enquanto sua antagonista, seriam possibilidades aceitáveis de resposta aos problemas que Habermas propõe resolver? Em outros termos, é possível afirmar que para hoje Habermas seja um pensador obsoleto?

Também é possível pensar o problema pelo ângulo oposto, não como se Habermas estivesse estagnado em algum lugar do passado, mas fixado em projeções futuras, quiçá, longínquas demais para que delas possamos colher os frutos. 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. Seriam atributos desse sujeito a capacidade de desalojar-se desde um ponto de vista egocentrado, a postura empática, a capacidade de coordenar perspectivas com outros sujeitos, de sustentar seus argumentos articulando a correção normativa às pretensões de verdade objetiva e veracidade do ponto de vista subjetivo, de transitar entre as perspectivas de um falante nas primeira, segunda e terceira pessoas. Esse sujeito é ideal e mesmo que Habermas tenha estabelecido condições concretas para sua existência, estas não são acessíveis por qualquer indivíduo. Ele também não prioriza em suas análises a discussão sobre como os sujeitos podem conquistar tais condições. O que faz é postular um sujeito que ainda não existe, deixando implícito o caminho percorrido até que tal sujeito deixe seu estado ideal e passe à concreticidade.

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. De forma análoga ao *Übermensch* (super-homem) de “Assim falava Zaratustra” (NIETZSCHE, 1883-1885/2002) e ao prelúdio para uma filosofia do futuro de “Além do Bem e do Mal” (NIETZSCHE, 1886/2007), a teoria do agir comunicativo e seu sujeito são o esforço de seu autor não apenas em realizar a leitura crítica de seu tempo, como também em 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.

Até aqui levantei as duas mais extremas percepções que se pode ter de Habermas em relação ao seu ajuste quanto ao tempo histórico. Não o vejo, porém, nem uma leitura desatualizada, tampouco destacado em relação a seu tempo. Não se trata de defendê-lo senão que de relativizar as duas colocações 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. Problematizarei algumas dessas questões a seguir.

Primeiramente, é importante destacar que 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 entretetece as perspectivas sincrônica e diacrônica.

Ele também conserva como característica o debate ativo com seus interlocutores. Algumas de suas obras são respostas às críticas dirigidas aos seus escritos anteriores. Esse traço não o exime de todas possíveis acusações de obsolescência, mas 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 mantém vinculado ao pensamento de sua época e também o desprende do teor categórico de suas primeiras publicações. Seja ela lenta ou acelerada, a mobilidade em seu pensamento é por ele perseguida e esse movimento que realiza é engendrado de forma dialógica.

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 predomínio do Apolíneo

em detrimento do Dionisíaco. Esse posicionamento filosófico situa “Nietzsche como ponto de inflexão” da entrada na pós-modernidade (HABERMAS, 2000a, p. 121). No séc. XX, o método e o fazer filosófico de Nietzsche ressonam 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, 2000a, p. 141), juntamente com outros como Bataille e Lacan. Desde aí, em diferentes escalas, circulam com crescente intensidade no âmbito acadêmico interrogações por sobre distintos aspectos da racionalidade. As mais radicais delas se aproximam da ideia de extinção da razão. Para os formuladores de tais questionamentos, Habermas, ao tomar por base de suas reflexões a defesa de que o potencial da racionalidade ainda não está esgotado, torna-se um pensador obsoleto.

No debate que trava com os sucessores de Nietzsche, Habermas defende sua linha de trabalho. Não cabe aqui um extenso aprofundamento, mas é importante dar breve relevo a alguns de seus aspectos. O primeiro, é que ele relembra que o diagnóstico foucaultiano a respeito das aporias da filosofia da consciência já fora outrora realizado “de forma análoga por Schiller, Fichte, Schelling e Hegel” (HABERMAS, 2000a, p. 412). Em seguida, ele destaca que a teoria do poder não foi capaz de demonstrar uma solução plausível para tal, senão que produzindo outras aporias. Sugere que, nesse caso, “é aconselhável percorrer 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, 2000a, p. 412). Essa intenção ele afirma haver mantido viva em suas lições, diferentemente do que percebe na obra de Foucault, por exemplo.

Portanto, Habermas não acompanha os propositores da racionalidade moderna, tampouco seus críticos pós-nietzschianos, mas perscruta o discurso filosófico desde sua gênese moderna para propor uma teoria da racionalidade 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. Adiante, ainda neste capítulo, ao lidar com o conceito de racionalidade, a defesa desse tópico será retomada.

A reboque da 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 de 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 (JAPIASSÚ & MARCONDES, 2001, p. 96), então, de fato o autor da Teoria do Agir Comunicativo não poderia ser mais humanista. A centralidade do humano enquanto potência e enquanto horizonte é ponto forte em sua teorização.

Sobre esse acentuado humanismo é que recai mais uma das possíveis objeções a Habermas. Dentre as críticas tecidas ao humanismo, tem destaque a realizada, novamente, por 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 é defendida com ares de argumento inegável, é relativizada pelo francês. Seu aparecimento na história do pensamento é novo. Nietzsche a revela quando declara a morte de Deus (NIETZSCHE, 1882/2005, p. 105). O lugar de Deus foi ocupado na modernidade pelo conceito de homem. Foi trocada uma figura de autoridade por outra, ou seja, permanece sua sombra. Nietzsche faz um apelo para que a sombra de Deus seja vencida (NIETZSCHE, 1882/2005, p. 105). A sujeição do espírito à divindade suprema, o 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. Essa sombra, portanto, é aquilo que se projeta hoje sobre a compreensão predominante de humanismo.

Seguindo uma trilha paralela à da crítica ao acento racionalista e ao humanismo habermasiano, estão as questões postas pelos estudiosos da teoria do reconhecimento. 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, 2009) – gera as demandas individuais que, 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, diferentemente de Habermas – que coloca o centro do equilíbrio das relações na busca por entendimento mútuo –, Honneth o desloca para a dimensão do conflito.

A necessidade que dessa ação pode ser depreendida é a de ajustar as proposições da teoria crítica a leituras mais atuais da sociedade. A fragilidade da democracia institucionalizada é descortinada pela proliferação de manifestações ao redor do mundo que apresentam pautas e modos de organização diferentes das do século anterior. O descrédito nas instituições que seriam mantenedoras do palco deliberativo da democracia fica cada vez mais aparente na pulverização das demandas múltiplas de movimentos que reivindicam questões de gênero, raça, religiosas, étnicas, relacionadas aos direitos dos animais, ambientais e uma gama de outras manifestações mais difusas que aquelas que se aglomeravam apenas em torno das lutas de classe. Com essas manifestações, a democracia institucionalizada é posta em xeque e outras formas de organização social são experimentadas. Nesse contexto, é evidente que há pouca esperança nas soluções universalizantes, conferindo à lente da luta pelo reconhecimento um grau de leitura bem mais adequado.

Por outro lado, embora abra um flanco de possibilidades, o advento da luta pelo reconhecimento como contraste à Teoria do Agir Comunicativo não subjuga esta como superada. Apontamentos críticos já no período do refluxo da onda teórica honnethiana relativizam sua capacidade propositiva. Por exemplo, em prosseguimento à elaboração da Teoria do Agir Comunicativo, 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. No entanto, a desobediência civil, assim como as variadas formas de manifestação popular contemporâneas apontam uma recusa a acatar tal forma institucionalizada de organização da vida. Nesse sentido a guinada de Honneth no sentido do conflito. 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), quer dizer, a depender do ponto de vista, enquanto proposta, o programa habermasiano, em sua busca por suprir pelo direito lacunas sociológicas da comunidade ideal de comunicação, pode ser interpretado como mais consistente que

aquele que deposita demasiada crença no poder que têm as mobilizações não racionais, como sugerido por Honneth.

Outra limitação levantada por críticos habermasianos se aproxima pela via das ciências políticas, em específico, pelos estudos sobre a democracia. Não cabe neste estudo o aprofundamento da discussão a respeito da democracia, no entanto, é o bastante dizer que a elaboração da Teoria do Agir Comunicativo enseja um modelo de democracia reconhecidamente deliberativo, como já citado anteriormente. As deliberações 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).

O abarcamento do debate sobre esse tema é extenso, mas é válido dar destaque à crítica de Chantal Mouffe. Ela desenha um modelo agonístico de democracia que, em linhas gerais, opõe-se à proposta deliberativa que, basicamente, se classifica “em duas grandes escolas: a primeira amplamente influenciada por Rawls, a segunda por Habermas” (MOUFFE, 2005, p. 13). Nas conclusões do tear crítico que elabora como prenúncio da divulgação de um modelo alternativo, diz 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 de Mouffe, subjuga as formas particulares de vida, reduzindo as possibilidades de efetivação de uma democracia pluralista. Em nome da busca por 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 voltar a se entender sobre algo no

mundo. O modelo agonístico, por sua vez, busca integrar esses elementos retirando a racionalidade de seu lugar privilegiado e 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). Integrar a dimensão das paixões e afetos, o que ampliaria o horizonte teórico para a contemplação de representatividades minoritárias é uma limitação da teoria de ênfase racionalista proposta por Habermas.

Em linha semelhante, também Habermas recebe críticas de Nancy Fraser. Sua problematização tematiza as questões de gênero. Em busca do 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 realiza entre as instituições do mundo sistêmico e as instituições do mundo da vida. O enquadramento teórico de 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 de que a dominação das mulheres não é restrita a uma ou outra secção, de modo que não há garantias de que o deslocamento comunicativo em direção ao mundo da vida atenda demandas de grupos sociais minoritários, excluídos da esfera pública social. Daí que conclui que Habermas promove um afastamento da Teoria Crítica dos movimentos sociais e, portanto, de seu caráter eminentemente político.

Essas não foram as únicas críticas a que a teoria habermasiana foi submetida. Mas elas dão a ideia de que a opção que o pensador realizou por determinados caminhos em detrimento de outros leva-o a implicações ora defensáveis, ora não. Algumas dessas escolhas (como o viés racionalista, por exemplo) trazem, juntamente com boas soluções, algumas insolúveis dificuldades. Sopesadas suas consequências, penso que Habermas ainda pode trazer respostas consistentes a questões atuais e que, assim como ele fala do potencial ainda não totalmente explorado da razão, penso que em sua teorização ainda há muito por encontrar. Essa possibilidade de encontro é uma das razões que justifica sua escolha como referência teórica e também anima a realização deste estudo.

1.2 Racionalidade comunicativa: o contraponto a Weber

Na contramão de correntes pós-modernas do pensamento que advogam pelo fim da razão, Jürgen Habermas busca elaborar uma teoria que defende o contrário. Sua tese tem como propósito o resgate do potencial emancipatório da racionalidade e o faz pela via da comunicação. Com isso, conduz em outra direção a trilha do pensamento traçada por escolas filosóficas distantes da sua e, também, da própria Teoria Crítica, movimento filosófico do qual se reconhece como integrante. Por conta disso, Habermas é associado à segunda geração da Teoria Crítica, visto que 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, interpostos desde Nietzsche até os ditos pós-modernos, apresentam um déficit histórico, pois se negam à reconstrução crítica da história da racionalidade moderna. Com isso, repetem o mesmo erro que manteve a modernidade aprisionada ao paradigma da racionalidade instrumental. “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, 2000a, 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.

A bandeira levantada pelo trajeto teórico habermasiano é de que a despedida da modernidade anunciada pelos representantes da pós-modernidade foi, de fato, apressada. Existe um potencial inexplorado na razão, ela não chegou ao esgotamento de todas suas possibilidades. Defender isso não faz de Habermas, todavia, baluarte da conservação da razão tal qual se firmou na modernidade. Sua raiz na Teoria Crítica tem a ver exatamente com isso. É um inconformado com a racionalidade, entretanto, mais especificamente com seu aspecto instrumental. Tanto que, para ele, tampouco “na razão comunicativa ressurge o purismo da razão pura” (HABERMAS, 2000a, p.420), nos moldes do que nos trouxe Kant em sua crítica. Portanto, o que propõe não é o fim da razão, nem um projeto de ressurreição de sua conceituação mais clássica.

Mesmo que neste estudo não seja restaurado o trajeto que o autor desenhou para atacar os críticos duros da racionalidade moderna, trabalho que executou na obra “Para a Reconstrução do Materialismo Histórico” (HABERMAS, 1990), cabe aqui a questão: se não está decretado o fim da razão, o que dela ainda resiste às críticas e permanece em seu lugar? Em que aspectos seu conceito rompe com a ideia moderna de razão e de que modo a reconstrói em outras bases? A busca das respostas a essas perguntas mostra a centralidade da reflexão sobre a razão em sua obra.

A razão 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 nada mais representa que pensar a racionalidade implícita nas ações, na linguagem e na 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, 2013a). De modo distinto, agora “cabe-lhe 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), passando a desempenhar função mais modesta de guardadora de lugar (guardiã da racionalidade) e intérprete. Mesmo reinterpretada no âmbito da filosofia, a razão não deixa de ser seu assunto central.

A reflexão a respeito da razão moderna levantou uma série de questões importantes. A ideia primeira era a de que o modelo de razão vigente na modernidade nos conduziria ao esclarecimento. Kant (1784/2005) resume esclarecimento como a saída do estado de minoridade, sendo este a ação sempre tutelada externamente, pelo outro, o contrário da autonomia. Por essa via, se nos instruímos e avançamos técnica e cientificamente, caminhamos naturalmente no sentido do esclarecimento da humanidade. Porém, esse projeto não se concretizou tal qual profetizado por Kant. O conhecimento não está desvinculado do interesse (HABERMAS, 2014) e está permeado pelas crenças da tradição e pela dinâmica do poder. Por conta disso, há uma disjunção evidente em nossa civilização entre o avanço do conhecimento científico e o desenvolvimento no sentido humano.

Esse aspecto, limite da racionalidade moderna, traduz-se em sua característica mais marcante, a instrumentalidade. A saída dessa condição tem sido objeto do interesse filosófico. A Teoria Crítica e as especulações pós-modernas são provas disso. Habermas, no entanto, representa uma terceira via em relação a esses dois

movimentos. Nem pessimista como os primeiros, nem ensaísta como os últimos, se dedica à reconstrução hermenêutica da ideia de razão para compreender onde estaria o entrave que não permitiu que até então a dimensão comunicativa viesse à tona.

Existem diferentes interpretações a respeito do grau de proximidade entre o Marxismo e a Teoria Crítica, embora seja inegável a existência de sua relação. Nesse sentido, Marx teve relevância não apenas para Habermas mas, em alguma medida, para toda a tradição crítica frankfurtiana.

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).

A depender da perspectiva do observador, as análises de Habermas estão mais ou talvez menos distantes de Marx. Contudo, não se pode prescindir do fato de que foi apoiado na leitura da obra marxiana que Habermas estabeleceu os principais contrapontos que o levaram à construção das bases para proposição da racionalidade comunicativa. A necessidade de reformulação do conceito de razão, em íntima relação com a atualização do diagnóstico de época, impulsionou Habermas a acompanhar seus predecessores com jargão o “com Marx contra Marx”. Ao compreender a centralidade da adoção do trabalho como categoria de análise das lutas por emancipação é que ele passa a ter condições de contraditá-la.

Karl Marx punha o problema do desenvolvimento da sociedade em duas esferas distintas e complementares: as forças produtivas e as relações de produção (HABERMAS, 2014). A primeira diz respeito à dimensão do desenvolvimento tecnológico propriamente dito. A segunda, faz menção às lutas de classe e aos processos emancipatórios. Ambas contidas na categoria trabalho. Para ele, a tomada de consciência dos sujeitos explorados em relação às contradições internas nascidas dessa lógica levaria inevitavelmente à sua emancipação. No entanto, o

aprimoramento dos processos levados a cabo na dimensão das relações de produção faz com que tais contradições sejam cada vez menos perceptíveis. Marx substitui o sujeito que conhece pelo sujeito que age e com isso atinge um importante feito. No entanto, não consegue desvincular-se das categorias pertencentes ao paradigma do sujeito (MÜHL, 2011b). Assim, as duas dimensões – forças produtivas e relações de produção – permanecem habitadas por uma mesma lógica, a da razão instrumental.

A ideia de que o trabalho constitui a matriz unitária de racionalidade não considera a interação e com isso resta que “sem a mediação simbólica, não é possível a emancipação” (MÜHL, 2011b, p. 20). Habermas discorda do otimismo do materialismo histórico em relação à dinâmica progressista das forças produtivas versus as relações de produção. Ele distribui a ênfase atribuída ao trabalho sobre dois pilares, o trabalho, ainda, e também a interação. Com isso, desloca o problema para outra esfera, que é a do agir racional-teleológico (onde estão incorporadas as duas dimensões marxianas) versus o agir comunicativo. A emancipação está, pois, “em um outro nível, fora das relações imediatamente orientadas pela racionalidade instrumental” (MACHADO, 1988, p. 39), pois o agir comunicativo gera a racionalização de conteúdos simbólicos, o que vem se converter em oportunidades emancipatórias.

Os pensadores da primeira geração da Escola de Frankfurt opuseram crítica à razão instrumental, definindo-a como estritamente relacionada com meios e fins (HORKHEIMER, 1947/2002), ou seja, uma razão menor. Partindo de argumentos com base psicanalítica, os filósofos da Teoria Crítica fizeram a previsão de que a trajetória da razão teria um desfecho trágico. Para eles, o caráter instrumental da razão tendia a se densificar gradativamente na história. E esse seria um caminho sem volta, um impedimento ao esclarecimento. Esse novo olhar a partir do marxismo, forjado no início do século XX, não foi capaz de desatar o nó das possibilidades emancipatórias da razão. A desconfiança sobre a 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 – foi a tônica desse movimento intelectual.

Por esse viés, olharam para a expectativa moderna de esclarecimento por meio da razão e chegaram ao diagnóstico da impossibilidade da redenção da humanidade por essa via (ADORNO; HORKHEIMER, 1947/1985; HORKHEIMER, 1947/2002). Suas conclusões indicaram que a busca pela verdade não traz a reboque o desenvolvimento do senso de justiça. O alto nível tecnológico pode dividir lugar com

um baixo nível civilizatório, sem que por conta disso venham à tona contradições insustentáveis. Isso foi o que Adorno (1995) caracterizou como barbárie.

Mais do que uma tranquila coexistência, o desenvolvimento do conhecimento e da técnica e a agudização das injustiças sociais estão um para o outro em um processo de retroalimentação parasitária. Há uma espécie de mão que impede o desenvolvimento da racionalidade no sentido de sua plenitude. Não basta, pois, superar o estado de minoridade. É preciso tomar consciência dos entraves que se põem a essa superação e redefinir a luta em função de sua remoção, ou seja, retirar de si essas mãos que aprisionam, o que em sentido etimológico significa emancipar-se. A questão central que se coloca para a razão, então, não é somente a do esclarecimento, mas principalmente, a da emancipação.

Habermas discordara de Marx quanto a ideia de que as contradições dentro da própria dinâmica instrumental da racionalidade levariam às lutas que encaminhariam revoluções na estrutura social. Também não estivera de acordo com o pessimismo de seus antecessores no que diz respeito ao crescente domínio da dimensão instrumental da razão por sua infiltração na esfera cultural. Seu entendimento é que houve um problema no foco dado ao problema. Uma mudança de paradigma incrementada por suas leituras da pragmática linguística permitiu que o foco se deslocasse da filosofia do sujeito, focada na consciência, em direção às interações, mediadas pela comunicação. Isso deu margem a uma reinterpretação do conceito de racionalidade.

Por "racionalidade" entendemos, antes de tudo, a disposição dos sujeitos capazes de falar e de agir para adquirir e aplicar um saber falível. 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, 2000a, p. 437).

Entende Habermas que a racionalidade não é o próprio saber e “tem menos a ver com a posse do conhecimento” (HABERMAS, 2012a, p. 31) que com a capacidade para adquiri-lo e aplicá-lo. A condição dada é que os sujeitos dessa capacidade sejam aptos a falar e a agir, de modo que para verificar a manifestação da racionalidade é preciso procurá-la nas exteriorizações verbais ou não verbais dos sujeitos. No caso

das exteriorizações verbais “manifesta-se o saber de maneira explícita” (HABERMAS, 2012a, p. 31). Já no que tange às ações, o saber está implícito. A adjetivação do saber como falível é o elemento mais forte de sua asserção, pois reorganiza o conceito de verdade em função de uma pretensão a ser validada em um contexto intersubjetivo. Sua concepção, como afirma na citação destacada acima, está contraposta à razão da filosofia da consciência, centrada no sujeito, que confere um aspecto instrumental à ideia de saber. Sua oposição à filosofia do sujeito é elaborada por meio de uma extensa reconstrução conceitual. Habermas busca seus fundamentos nas teorias da argumentação, da significação, da ação, linguística, entre outras.

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). Mas realiza esse recorte definindo-o como provisório, visto que tal estratégia não considera o sujeito como ser social, tampouco, como imerso na história. Por isso, avança situando o conceito desde a compreensão de mundo mítica, passando pela compreensão religiosa-metafísica, chegando à compreensão moderna. (HABERMAS, 2012a, p. 92). Com isso, demonstra a existência de processos de aprendizagem social, que marcam o desenvolvimento da autocompreensão geral das imagens de mundo.

Da discussão sobre as imagens de mundo, passa à retomada da “teoria da racionalização de Max Weber” (HABERMAS, 2012a, p. 263), de cuja análise extrai algo que considera uma importante inconsistência. É a partir dela que erige sua crítica. 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 que Habermas busca trazer à luz na teoria weberiana.

Por haver vinculado suas premissas mais básicas à teoria da ação, “Weber havia prejulgado 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 que se caracteriza por “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 é exatamente sobre esse ponto que 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 realizada por Weber fez com que identificasse a sucessão da primeira fase pela segunda no processo histórico. Desse diagnóstico, concluiu que a modernidade criara a própria “jaula de ferro” em que se encarceraria, visto que o avanço no processo de racionalização produziu o afastamento entre a dimensão moral e a dimensão da razão. Essa tese claramente veio inspirar 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. A explicação sobre o conceito de racionalidade em Habermas é complementada pelas noções de mundo da vida, sistema e da relação entre eles.

1.3 Mundo da vida e mundo sistêmico

Essas distintas dimensões dizem respeito, respectivamente, à reprodução simbólica e à reprodução material da sociedade. Elas integram um único processo de racionalização e, na Teoria do Agir Comunicativo, são denominadas mundo da vida e sistema. A importância da explicação da relação existente entre esses dois itens, a

que se dedica Habermas, não está restrita apenas à contestação da tese weberiana sobre a racionalidade, mas também porque representam um modelo de compreensão dos processos de racionalização mais atualizado em relação ao diagnóstico de época. Mundo da vida e sistema são, portanto, conceitos fundamentais para que se possa compreender o modelo proposto por Habermas.

Habermas percebe essa importância para a teoria da racionalidade comunicativa. Diante disso, ocupa-se com sua lapidação, tarefa que desenvolve desde o posfácio do livro “Conhecimento e Interesse”, passando depois por obras essenciais como “A Lógica das Ciências Sociais”, “Teoria do Agir Comunicativo”, até chegar a textos mais recentes como “Pensamento Pós-Metafísico” e “Verdade e Justificação” (MÜHL, 2016). Nos primeiros trabalhos trata de sua fundamentação, nos dois últimos, da relação que assume com o conhecimento, sua justificação e validação (MÜHL, 2016).

Mundo da vida, *Lebenswelt* em língua alemã, não foi um termo inventado dentro da teoria habermasiana. Ele é anterior a ela. Em Habermas, surge quando ele busca acessar os caracteres universais da atividade orientada pelo entendimento e, então, inicialmente inspira-se na formulação do termo tal qual proposto por Husserl (SIEBENEICHLER, 2018). Este, certo de que Kant deixara de examinar os pressupostos do conhecimento objetivo (OLIVEIRA, 1999), caracteriza mundo da vida como um precedente do conhecimento objetivo, 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” (OLIVEIRA, 1999) e, por isso, apenas estão acessíveis a partir do próprio sujeito em tempo e espaço presentes, no aqui e agora. Essa abordagem traz em si fortemente impressos os traços da fenomenologia. O conceito de mundo da vida confeccionado por Habermas é mais amplo do que o husserliano⁴.

A partir da leitura de Husserl, Habermas dá continuidade a uma arqueologia do conceito de mundo da vida no “A Lógica das Ciências Sociais” (MÜHL, 2016). Em

⁴ O conceito de mundo da vida de Habermas distancia-se não só do de Husserl, como também dos de Durkheim e Mead. Para Neves (2006), Habermas entende que o conceito de mundo da vida de Husserl é culturalista, o de Durkheim diz respeito somente à integração da sociedade no sentido normativo e o de Mead está restrito à socialização do indivíduo. Cada um deles, ao seu modo, é unilateral. O conceito proposto por Habermas, diferentemente, integra cultura, sociedade e personalidade à estrutura do mundo da vida.

“Teoria do Agir Comunicativo” continua e aprofunda sua investigação, chegando a uma caracterização bastante elementar do conceito. 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 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, cabe ainda dizer, estão guardadas as condições para a manifestação do potencial emancipatório da humanidade, o que se concretiza 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 gerada uma compreensão que manifesta a chegada a algum entendimento mútuo, o tema que já não é mais fruto de discordância volta a ser parte do universo do mundo da vida. Diferentemente do que propunha Marx, “o agir comunicativo é o mecanismo central da reprodução social no mundo da vida” (BANNELL, 2013, p. 81) e não a dinâmica entre as forças produtivas e as relações de produção. Quer dizer, o gérmen emancipatório está contido na própria dinâmica do mundo da vida.

Entendido o conceito de mundo da vida e o lugar do agir comunicativo enquanto seu motor social, fica evidente que as condições para a emancipação estão à disposição da humanidade. Por que motivos então ainda não pudemos 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 que levariam à emancipação. Essa constatação nos dirige a outro conceito, complementar e distinto do de mundo da vida. Passamos à descrição de sistema, que é

[...] um conceito que não se opõe ao de "mundo vivido", mas o complementa. 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 auto-reguladores: 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, 141).

O sistema tende gradualmente à complexificação, que o torna cada vez menos sujeito à influência de qualquer normatividade e mais alheio ao domínio comunicativo. Negando as estruturas simbólicas do mundo da vida, dele se distancia. O sujeito do sistema, logo, não é, nem poderia ser o comunicativo, mas um sujeito que ocupa um lugar instrumental dentro de uma lógica que também é instrumental e instrumentalizante ao mesmo tempo. “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.

Se a sociedade pode ser “concebida, ao mesmo tempo, como mundo da vida e como sistema” (HABERMAS, 2012b, p. 220), sua leitura não deve ter por horizonte a vitória do mundo da vida sobre o sistema ou vice-versa, mas sim a dinâmica simbiótica entre um e outro, que engendra um jogo em que tais forças encontram-se em maior ou menor grau de equilíbrio. É típico desse jogo que o mundo sistêmico, por meio dos desdobramentos de seus subsistemas economia e Estado, desacople-se do mundo da vida e tenda a colonizá-lo. Por outro lado, o mundo da vida guarda em si um potencial comunicativo emancipatório que se mantém inacessível ao sistema, por mais que se possa constatar grande sucesso no processo de colonização daquele por este. A constatação da existência dessa reserva é o que dá a Habermas esperanças no futuro da humanidade.

1.4 Pressupostos da racionalidade comunicativa

A transposição da ideia da razão emancipadora da ação, 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. Se o paradigma até então vigente, da filosofia do sujeito, levava ao “beco sem saída” da razão instrumental, denunciado pelos teóricos da Escola de Frankfurt, poderia haver na valorização da intersubjetividade, promovida pelas filosofias da linguagem, uma possibilidade de resgate da 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, assumindo contornos propositivos 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. Neste tópico do texto esses artifícios serão tratados como pressupostos da racionalidade comunicativa, sendo 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). Distintamente dos modelos teleológico, segundo normas e dramaturgico, faz uma referência tripla ao mundo.

Observando de perto o movimento dessas imagens de mundo, desde padrões menos elaborados até os mais complexos, Habermas constrói uma analogia. Com o apoio da teoria de Piaget, identifica o progresso estrutural da mente com o trajeto da racionalização das imagens de mundo, que caminha desde uma percepção egocentricamente marcada até uma “tomada de posição descentralizada” (HABERMAS, 2012a, p. 137) – esse é um ponto chave a ser desdobrado ao longo deste texto. Da mesma forma que no desenvolvimento da inteligência, também a forma instrumental da razão vinculada à relação entre meios e fins não seria a última instância no processo de racionalização da modernidade. Haveria abertura ainda para um novo estágio em que a coordenação de perspectivas gerada pela inclusão empática do “outro” aos pontos de vista individuais proporcionaria a abertura de novas portas para a emancipação em um sentido ainda não previsto, a ser ainda construído.

A comunicação seria o elemento central dessa inclusão da perspectiva do outro, o que caracteriza a mudança de paradigma da filosofia do sujeito para o paradigma linguístico e a conversão da racionalidade de sua modalidade instrumental para a comunicativa. Existe uma demanda comunicativa que emerge da necessidade de coordenar ações, inerente à vida em sociedade. Essa demanda é por entendimento linguístico que é, pois, um “mecanismo da coordenação de ações” (HABERMAS, 2012a, p. 477). 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, ou seja, de que para além da verdade, são importantes as condições em que determinada sentença pode ser assumida como verdadeira. Isso descola sua perspectiva daquela de Weber.

[...] 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, 2000a, 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), reposicionando a ideia de verdade do status que mantinha, para o nível em que se equipara a 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 um paradigma que está instaurado tão fortemente que se infiltra nos mecanismos que sustentam a elaboração até mesmo da crítica que recebe. Mas essa via já fora experimentada pelos teóricos da pós-modernidade, embora não por um caminho sem aporias (HABERMAS, 2000a). O que há de inovador em sua proposição está no segundo sentido desse trabalho. É preciso a reconstrução de um novo patamar da racionalidade que transponha o atual por meio da sua amplificação em um sentido comunicativo. Por conta disso, propõe a racionalidade comunicativa como alternativa à instrumental.

Nesse outro contexto, definido como comunicativo, racionalizar assume um novo sentido. São canceladas as relações coercitivas que, ao penetrar “imperceptivelmente nas estruturas comunicativas, impedem – através de bloqueios intrapsíquicos e intrapessoais da comunicação – que os conflitos sejam afirmados

conscientemente e regulamentados de modo consensual” (HABERMAS, 1990, p. 34). As relações de coerção distorcem de tal maneira a comunicação, que o consenso no que tange às pretensões de veracidade e correção, quando alcançado, é apenas aparente, um simulacro (HABERMAS, 1990). Racionalizar, então, representa um sinônimo da superação desse tipo disforme de comunicação que tende não ao entendimento, mas ao êxito.

Habermas trabalha com a distinção dessas duas orientações básicas da ação, importantes para que se possa compreender melhor o 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 ao representar, ela própria, uma ação social, de modo que pode ser assim reconhecida “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). Algumas exemplificações podem ser instrutivas nesses casos.

No primeiro caso, imagine-se o ato de um mensageiro, cuja mensagem a ser entregue, se corretamente transmitida, poderia evitar um conflito. O êxito do mensageiro é medido em função da execução correta do protocolo de ações próprio à sua função e, complementarmente, é medido em função do cumprimento do prazo, do encontro do destinatário, etc. Para ilustrar o êxito na ação estratégica, basta imaginar não o mensageiro, mas o remetente da mensagem. Que seja um diretor de uma escola que não deseja que um iminente conflito atrapalhe sua reeleição para o cargo e, para isso, remete uma mensagem a um professor opositor. Com essa mensagem busca convencê-lo, por troca de favores, a tornar-se um aliado. O êxito é alcançado se o diretor permite ao professor uma escolha, segundo critérios racionais, e se é capaz de convencê-lo a mudar de posição, passando a agir conforme a vontade do diretor.

A outra orientação para a ação, que não o êxito, é o entendimento. A forma assumida por essa orientação é a do agir comunicativo. 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 a que se refere Habermas em momentos anteriores de sua teoria. Por ela, o êxito de si mesmo não é a principal meta perseguida, os participantes perseguem “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 comuns “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, não representando, portanto, simples acordos fáticos, externamente induzidos.

A orientação da ação em um contexto argumentativo se expressa na esfera da intenção da ação. Por conta disso, nos processos de entendimento, nota-se uma linha tênue – em algumas situações, imperceptível ao interlocutor – entre ações com intenções estratégicas ou comunicativas. A necessidade de ver atendidos os propósitos particulares pode levar um dos participantes a utilizar-se de “recursos linguísticos manipuladores da vontade alheia” (HABERMAS, 2012a, p. 500) para conduzir o comportamento do outro em favor de si. Esse é um tipo de ação orientado pelo êxito.

No entanto, também na orientação para o entendimento mútuo por vezes se faz necessário alcançar determinada consequência pela via linguística. É preciso então reconhecer a natureza de cada ato comunicativo. Para explicar essa natureza, Habermas busca apoio na diferenciação de Austin sobre atos locucionários, ilocucionários e perlocucionários (1972, apud HABERMAS, 2012a), 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, dramático e comunicativo. Do primeiro ao último, há pressupostos ontológicos que se tornam gradativamente mais complexos (BANNELL, 2013). 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 de 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, 2013a, 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 em uma

perspectiva evolutiva, sustentada pelo mecanismo de desenvolvimento. Um modo de agir não é suplantado por outro definitivamente, por isso, no agir comunicativo é sempre necessário o cumprimento de condições elementares.

1.5 Dinâmica do agir comunicativo

Se a interação social adota a lógica permeada pela 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, 2013a, p. 164) e, 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 “tratam de harmonizar internamente seus planos de ação” (HABERMAS, 2013a, p. 165). 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, 2013a, p. 165). Uma dessas lógicas favorece a vinculação de planos de ação, a coordenação de perspectivas, a troca pela via da interação, enquanto a outra as limita. Neste subitem tratarei da dinâmica do agir comunicativo discorrendo sobre 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 que essas interações se organizem como um sistema aberto, em que 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 que viabilize o exercício de colocar-se no lugar do outro, é possível executar uma interação comunicativa em que as perspectivas dos atores busquem coordenar-se entre si. O empenho dos atores frente a uma situação argumentativa dessa natureza caminha no sentido de zelar pela manutenção dessa abertura do sistema para que com isso se tornem viáveis as

coordenações de perspectivas, que são a 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 consequências 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 consequências das possibilidades alternativas e conhecidas de regragem). (HABERMAS, 2013a, p. 86).

Diferentemente do imperativo categórico kantiano, para que se efetive o princípio “U” não basta que uma norma considerada 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 que reconhecerão ou não aquela norma como universal. É preciso também que cada um dos envolvidos tenha consciência dos 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 de que essa norma seja 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, 2013a, 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, digamos assim, 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, 2013a, p. 169).

Esses dois tipos de perspectivas – o que faz menção ao sistema de referências formal dos três mundos e o que diz respeito aos papéis comunicacionais em situações de fala – estão integrados em uma forma complexa que caracteriza a compreensão descentrada do mundo (HABERMAS, 2013a, p. 169). Isso quer dizer que, ao afirmar que determinado sujeito age segundo uma compreensão descentrada de mundo, está sendo dito também que esse sujeito domina uma capacidade complexa, que é a de manobrar de forma integrada, em uma situação comunicativa, as dimensões do a) sistema de referências formal dos três mundos e da b) adoção de atitudes relativas a diferentes papéis comunicacionais.

Contudo, “compreensão descentrada do mundo” é uma expressão ainda bastante genérica em Habermas. Ele utiliza-se dessa expressão para ilustrar uma característica do sujeito capaz de realizar tal tarefa, mas não explica em detalhes os mecanismos dessa capacidade complexa, tampouco 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, 2013a, p. 170). Habermas não completa essa tarefa, portanto, concede os créditos dessa explicação a Piaget. Amparado por suas ideias, entende haver 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, 2013a, 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, ele 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. Transpondo para o contexto da Teoria do Agir Comunicativo, uma atitude de terceira pessoa. Quando dessa ação sobre o mundo olha-se para as relações entre os sujeitos, as relações eu-tu, então no caso do agir comunicativo o desenvolvimento caminha no sentido do aprimoramento das perspectivas de primeira e segunda pessoas.

A reconstrução dos processos de que fala Habermas ao final da citação acima 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 que só é viável desenhar uma tese sobre “a ontogênese das perspectivas do falante e do mundo, apoiando-nos sobre as investigações empíricas existentes” (HABERMAS, 2013a, p. 172). Por isso apela à interpretação dos estádios da adoção de perspectivas elaborados por Robert Selman.

A tomada de perspectiva social é compreendida por Selman como uma “forma de cognição social intermediária entre o pensamento lógico e o pensamento moral” (SELMAN, 1975 apud FEITOSA et. al., 2016). Ele 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 (FEITOSA et. al., 2016). À semelhança de Piaget e Kohlberg, arquiteta uma estrutura que se organiza em uma sequência de estádios e níveis. Os níveis da adoção de perspectivas importantes para o sustento teórico apresentado em Consciência Moral e Agir Comunicativo são três. 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 (HABERMAS, 2013a). A cada passagem de um estádio para o outro, ocorrem transformações na estrutura de perspectivas. Cada uma delas traz novidades condizentes com as características do novo estádio a que se chega ao passo em que essas novidades se constituem em base para que se continue em 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, 2013a, 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, que revela aos participantes da situação comunicativa a possibilidade de escolha agir ou não

conforme normas e entre um agir estratégico ou não-estratégico e, com esse elemento está assegurada a possibilidade da interação em sua forma pós-convencional.

Evocando Kohlberg e, na sequência, 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 desse trabalho 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 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 e, no caso específico desta pesquisa, tem ainda um potencial inexplorado. Solvida a questão, busco um resgate de 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. É a dinâmica entre esses dois elementos distintos e complementares o terreno sobre o qual se erguem os pressupostos do agir comunicativo, tópicos preliminares necessários à compreensão de seus fundamentos. Adentrar a dinâmica do agir comunicativo faz sobressaltar a questão das coordenações de perspectivas, assunto de que falo até encontrar-me com a proposição de Habermas sobre o tema, empiricamente subsidiada pelas explicações de Robert Selman, sobre a evolução das estruturas de interação social.

O objetivo deste trabalho é perseguir aproximações entre Piaget e Habermas nos trajetos que percorrem um, da ação ao conceito, outro, da racionalidade instrumental à comunicativa. A trilha sobre a qual andou-se nesse capítulo contribuiu para sua consecução apresentando os principais aspectos da racionalidade comunicativa e demonstrando, por fim, que Habermas encontra em Selman o suporte para a explicação do desenvolvimento das condições para participação no agir comunicativo. A continuidade desse propósito consiste, então, em buscar contribuições para essa explicação em uma aproximação de Habermas com a teoria

piagetiana. Um passo intermediário, dado no próximo capítulo, é o de identificar a intenção original da obra de Piaget e situá-lo no contexto do debate sociológico.

2 Piaget: sentido e dimensão sociológica

Habermas colocou para si o desafio de redimensionar o materialismo histórico, fazendo uma crítica à atenção exclusiva que o marxismo dera à questão do trabalho. Para ele, essa ênfase não explica suficientemente os fenômenos sociais tais quais se desenvolveram 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 que abandonasse o progressismo da esquerda teórica, pareceu 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 encerra com a ideia de que Habermas se vale da leitura de base piagetiana para endossar sua premissa de que uma racionalidade comunicativa se manifesta em situações que implicam a coordenação de um complexo sistema de perspectivas, que se viabiliza nas condições presumidas no contexto do agir comunicativo. Lá, busquei imprimir a ideia de fundo de que o sociólogo valoriza de Piaget o aspecto da descentração. Esse conceito, descentração, entendido como processo de desenvolvimento que encaminha o sujeito desde um olhar egocentrado em direção a uma perspectiva cujo cerne, no ímpeto de tornar-se mais abrangente, desloca-se 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 de uma confortável 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 que Habermas propõe trazem em si um grande potencial de transformação.

Não seria possível, no entanto, que sua teoria apontasse caminhos futuros para a humanidade sem que se alicerçasse 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, que dinâmica possuem essas 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).

Esse fundamento piagetiano resume-se na ideia de progressão que, de forma bastante abrangente, se pode entender como o movimento do desenvolvimento. E essa noção é cara a Habermas, pois traz embutidas a importância do conflito e a necessidade de sua superação. Tais elementos se integram de tal forma que de seu encontro nasce uma dinâmica e, nela, em última instância, estão contidas as sementes de um olhar esperançoso em relação ao futuro da humanidade. Um estado de equilíbrio não permanente recebe uma perturbação, responde a ela e produz uma resposta em um novo patamar, a partir do qual, sob nova perturbação, oferecerá resposta diferente que parcialmente nega, mas, em alguma medida, também contém o estado anterior. Sem esse conceito chave a teoria habermasiana, enquanto proposta de resgate do poder emancipatório da razão, se esvaziaria.

Piaget trata desse processo de descentração na dimensão do sujeito. Em algumas de suas ilações posteriores, chegou a desenvolver melhor ideias a respeito da relação que tal dinâmica tem com a dimensão sociológica. Da mesma forma, os temas que se situam no centro da teoria habermasiana são basicamente dois e estão um para o outro em relação de complementaridade: “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, segundo a ótica adotada neste trabalho, 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 perseguir 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 desde sua aplicação subjetiva ao uso na dimensão sociológica. Kesselring (1997) diz que, para Piaget, a abstração reflexiva não é coletiva, mas sim um processo individual. Diante disso, continua ele, 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 dessas afirmações de Kesselring (de que a abstração reflexiva não é coletiva), buscando demonstrar que Piaget não abandonou a perspectiva sociológica, mas aprimorou-a. Essa afirmação vem de encontro ao que afirma a socióloga Bárbara Freitag, com quem será estabelecido um diálogo. O modelo do desenvolvimento social não se encontra acabado na teoria de Piaget – por não ser seu foco e por não haver condições de tempo e trabalho para tal –, contudo, ele deixou indícios de que sua teoria nunca esteve desvinculada da dimensão coletiva. Por conta disso, neste capítulo buscarei iluminar esses laços, o que espero alimentar as conclusões em

relação à próxima questão de Kesselring, se os processos da abstração reflexionante podem acontecer em sentido coletivo.

Começarei então perguntando se a busca por respostas de abrangência sociológica é uma atitude que encontra reflexos no pensamento piagetiano. Buscarei essa resposta acompanhando seu pensamento desde as origens a fim de resgatar suas intenções, iniciando pela investigação do que já se produziu sobre o sentido da obra de Jean Piaget. Compreendendo esse percurso, será dado destaque aos aspectos mais característicos de uma de suas fases, que consiste na elaboração de ideias sobre dois aspectos: o conceito de abstração reflexionante e as relações entre pensamento e linguagem. Mais adiante, o foco será posicionado sobre o movimento da ação ao conceito, descrito por Piaget em “Formação do Símbolo na Criança”.

2.1 O sentido da obra de Jean Piaget

Jean Piaget iniciou sua carreira acadêmica prematuramente, empenhando-se intensamente em sua produção até os últimos anos de sua longa vida. Em parte o vasto reconhecimento de sua obra é devido a isso. Seu trabalho de pesquisa, no entanto, não foi executado de modo solitário. 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 os efeitos colaterais dessa amplitude atingida por seu trabalho, estão alguns equívocos na interpretação de seu trabalho. Alguns deles, gerados por preconceitos.

Há quem pense, por exemplo, que Piaget tenha sido o criador das escolas autodenominadas construtivistas. Há igualmente quem o defina como um educador, no sentido estrito da palavra, e mesmo quem pense que o suíço tenha se dedicado exclusivamente à psicologia do desenvolvimento. Para outros, ainda, ele teria dedicado uma vida inteira ao estudo das crianças (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1988). Entendimentos dessa natureza são dissonantes em relação ao real trabalho desenvolvido por Piaget. Contudo, eles não surgem gratuitamente. Existem aspectos inerentes à teoria que dão margem à sua manifestação.

Como seria então possível desfazer a turbidez que muitas vezes se faz presente na compreensão da obra de Piaget, trazendo para próximo uma

interpretação mais fidedigna àquela que nasceu do intuito de seu autor? A tarefa hermenêutica se coloca como uma boa alternativa para que seja atingido esse fim. Por ela, é possível mais do que simplesmente entender a obra de Piaget. Ao situá-la contextualmente abrem-se caminhos para que se possa visualizar seu sentido, sua intenção mais ampla e, com isso, para que se compreenda cada parte de seu trabalho como um elemento que está em íntima relação com um todo. Isso feito, as leituras produzidas podem se tornar mais proveitosas por deixar a superficialidade e a parcialidade e passarem a se harmonizar com as intenções últimas de Piaget. É no universo em que se constelam as frentes de estudo que compõem a teoria piagetiana que passo a navegar daqui em diante.

Inicialmente, observe-se o tipo de trabalho a que se dedicou o pensador. Se for tomado como parâmetro o que Piaget perseguiu cientificamente por quase toda sua vida, se revelará qual foi o seu principal ofício. 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. 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 seu labor.

Até que optasse por essa específica trilha, percorrera já alguns outros caminhos. Dedicou-se à filosofia, por exemplo, tão logo a conheceu. E isso aconteceu cedo, aproximadamente aos seus 15 anos de idade. No entanto, como relata na autobiografia registrada em “Sabedoria e Ilusões da Filosofia” (PIAGET, 1965/1983), uma espécie de bem-vindo acidente aconteceu antes disso. Aos 11 anos foi auxiliar de Paul Godet⁵. Essa experiência o motivou de tal modo que, poucos anos depois, Piaget já publicava artigos complementando os estudos de seu preceptor. Os artigos que escreveu versavam sobre os moluscos alpinos (PIAGET, 1965/1983), animais que por muitos anos continuou a observar. Apesar da grande influência que recebe

⁵ Zoologista do Museu de Neuchâtel, que o introduziu às ciências biológicas.

na biologia e do grande entusiasmo gerado por esse encontro, por intermédio de um padrinho seu, Piaget conhece a filosofia. Essa aproximação demarca as direções por onde os interesses de estudo de Piaget serão guiados até os dias finais de sua vida.

Aliando seus novos interesses de estudo à base de sua formação intelectual, adquirida quando ainda auxiliar no Museu, decide desenvolver uma teoria do conhecimento. Não uma teoria qualquer, mas uma que conseguisse resgatar em suas explicações uma base biológica (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1994). Assim, buscou formular uma teoria que explicasse como nós sujeitos chegamos a conhecer, mas que tivesse, em sua essência, uma comunicação próxima aos aspectos do conhecimento no campo biológico. 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). Entender que, antes de mais nada, esse tenha sido o desejo de Piaget é uma das maiores dificuldades encontradas na leitura de sua teoria. Diferentemente do entendimento veiculado no senso comum, o empenho maior do trabalho piagetiano não foi propor uma nova pedagogia, ou inaugurar uma doutrina psicológica distinta das vigentes à época. Determinar as condições para todo conhecimento e comunicação possíveis era, pois, sua intenção.

Para que chegasse a cumprir esse propósito, precisava responder a um enigma: como o ser humano se apropria do conhecimento lógico-matemático? Seria impelido por categorias pré-existentes, *a priori*? Seria por um movimento implicado pela aprendizagem? (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1972). Essa problemática levantada por Piaget, segundo Ramozzi-Chiarottino (1994), é continuidade daquela que suscitara Kant, cuja solução é encontrada pelo suíço na Biologia, mais pontualmente 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 o permitisse vislumbrar respostas para o que procurava, implicava necessariamente em sondar outras áreas do conhecimento. Nessas incursões, encontra-se com a psicologia contemporânea. Ao contrário do que se pode imaginar, não opta por estudá-la em função de uma inclinação vocacional, mas sim por uma necessidade metodológica. Apenas por ela conseguiria chegar a compreender as relações evolutivas que envolvem a lógica, a linguagem e o pensamento.

Por meio da psicologia chega a 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 Reymond⁶ 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

⁶ Arnold Reymond foi um lógico suíço, filósofo de vocação, que ministrou aulas em Neuchâtel, onde conheceu Piaget. Suas ideias influenciaram fortemente o epistemólogo, que por ele nutriu grande admiração. Inspirou em Piaget a vontade de estudar uma filosofia biológica (PIAGET, 1965/1983).

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.

Piaget sempre insistiu em um modelo interacionista unificado, que perpassaria todos os sistemas da organização viva e todos os processos de adaptação ao meio e de evolução das espécies. Seus modelos e textos deixam claro que para ele, o mesmo processo de interação move o desenvolvimento cognitivo, o desenvolvimento orgânico e a evolução filogenética (OLIVEIRA FILHO; MACEDO, 2014, p. 204).

Desde o início de seu trabalho, Piaget hipotetizara a existência de estruturas mentais. As estruturas, para ele, não são abstratas. Elas são estruturas biológicas que não devem ser confundidas com o próprio pensamento. Elas ocupam o lugar de “pano de fundo” do comportamento humano. As estruturas mentais organizam-se então como um modelo, 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. Para isso, algumas tentativas foram realizadas, a exemplo dos trabalhos de axiomatização da noção de agrupamento apresentados por Grize⁷ e das críticas a ele dirigidas por Granger⁸ (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1972). Estas últimas, tendo resultado em uma nova proposta de axiomatização. 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.

⁷ Jean-Blaise Grize (1922-2013). Formou-se em lógica formal e, adiante, criou a lógica natural. Foi um pensador interdisciplinar que desenvolveu, dentre outras ideias, um modelo de comunicação humana que integra as dimensões cognitiva e social. Abriu diálogo com linguistas e psicólogos e influenciou Piaget (HERMAN, 2014).

⁸ Gilles-Gaston Granger (1920-2016). Foi um filósofo francês que lecionou na Universidade de São Paulo. Estudou lógica, matemática e foi reconhecido por Piaget como “epistemólogo das ciências humanas” (PIAGET, 1965/1983).

Esse acolhimento promoveu transformações significativas nos objetivos e métodos piagetianos. De tal maneira, que é possível definir a obra de Piaget como dividida em duas grandes fases. Entre uma e outra houve um interstício, marcado pelas tentativas de axiomatização e de tratamento dos problemas que essas tentativas suscitaram, como dito acima. O momento de transição na teoria de Piaget, que resultou em um redirecionamento de sua trajetória inicial é considerado, aqui, um elemento de grande importância do ponto de vista histórico. Esse fato, ao ser considerado e interpretado criticamente, em conjunto com o conteúdo de sua obra, permite-nos uma leitura ampliada de seu trabalho. Somente após ultrapassado esse período, Piaget pôde dedicar maior atenção ao problema “de conciliar os aspectos lógicos e dinâmicos da estrutura descoberta” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1972, p. 83), quer dizer, de harmonizar 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.

2.2 Interesse sociológico de Piaget: pontos e contrapontos

A hipótese levantada não nasce com este trabalho. Há outras leituras de Piaget que identificam em seus escritos a existência das mesmas duas fases. Cada uma delas representando um momento em que objetivos distintos foram perseguidos pelo

autor. Não há uma unanimidade entre comentadores da obra piagetiana quanto ao início e ao fim exatos de cada fase. Contudo, é consenso que o jovem Piaget dos anos 1920 é significativamente distinto daquele que se expressa 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. Nesta subseção, uma parte da estratégia metodológica se sustenta em confrontar essas perspectivas distintas para, a partir desse exercício, buscar subsídios que corroborem a tese levantada. Esse debate referenda minha defesa de que podem haver aspectos explorados por Piaget que não estejam amplamente contemplados na teoria habermasiana. Assim, destaco que a primeira autora tem importante contribuição no campo dos estudos da Teoria Crítica, apresentando uma leitura bastante sólida a respeito das relações entre Habermas e Piaget. O segundo pesquisador vem da mesma escola que Ramozzi-Chiarottino e, dentre outros temas, explora os veios sociológicos da teoria piagetiana. A seguir, evidencia-se o que dizem a respeito desse tema.

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 que se tornasse possível “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 que melhor dialogaram com explicações de cunho social foram sendo deixadas em segundo plano e em seu lugar a biologia passou a ocupar posição de maior destaque.

O ponto de vista de Freitag é de que apenas a primeira fase do trabalho de Piaget poderia ser mais intimamente associada à teoria habermasiana. Primeiramente, porque para uma específica interpretação acerca do que é 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, desde uma perspectiva de mundo egocentrada, serve de sustentação para uma ideia evolutiva, alinhada com aquela contida na Teoria do Agir Comunicativo. A leitura freitagiana acerca da divisão do trabalho de Piaget em fases torna a questão um tanto mais evidente:

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 (1962/2006), 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 oriundas 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. O que sugere é que Piaget optara por uma leitura de mundo que visava menos questões sociais que 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).

Vista por esse ângulo, o que se entende da questão é que Piaget teria evitado sistematicamente abordar o conceito de sociedade. Entretanto, tão somente 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 que confere 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 que em trabalhos iniciais como "A linguagem e o Pensamento na Criança" e "O Juízo e o Raciocínio na Criança"⁹ enfatizara o aspecto sociológico da linguagem. Nesses textos, reforça que o pensamento da criança é como uma discussão interna, uma representação interiorizada da interação social. Assim, na constituição do

⁹ Ambas originalmente publicadas em 1923 e 1924, respectivamente, correspondem ao período inicial do pensamento piagetiano.

pensamento, “somente os hábitos de discussão e de vida social levam à lógica, e o egocentrismo, precisamente, torna impossíveis esses hábitos” (PIAGET, 1923/1999, p. 276). Está fortemente presente nesses escritos a ideia de que a dinâmica externa que se expressa nas relações sociais é copiada para a vida interna e adotada pelos pensamentos.

Essa compreensão, ao não dar conta de ilustrar claramente os processos pelos quais os sujeitos se apropriam do conhecimento, ancora-se em uma explicação simplificada. E é exatamente esse entendimento que coincide com as impressões de Vygotsky sobre o assunto, “pois para ele o desenvolvimento da lógica na criança é uma função direta de sua fala socializada” (DONGO-MONTOYA, 2006, p. 121). Piaget, do mesmo modo que Vygotsky, não havia conseguido até esse momento de sua teorização, 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, se apresenta de forma distinta, pois acrescenta ao sistema explicativo anterior uma noção de construção, agregando a ele também uma dimensão endógena. Ao contrapor o segundo modelo, Piaget não situa sua proposta no polo diametralmente contrário. Ou seja, não realiza um giro subjetivista, ou, nos próprios termos que utiliza, não contrapõe uma base inatista ou preformista. O caminho que propõe é construtivista e aí está sua inovação.

Apesar de tais aspectos demarcarem as diferenças entre os escritos do jovem Piaget e os posteriores, o que permanece imutável entre eles é o cerne da ideia de adaptação. O fenômeno é um fato comum a todos os processos da inteligência. A

explicação sobre como acontece essa adaptação, porém, é onde reside sua distinção. No primeiro momento, ela é simplificada e tende à negação dos aspectos endógenos. Na fase seguinte, sua explicação passa a considerar os elementos da cibernética que representam novas descobertas e avanços no campo das ciências biológicas, fazendo evoluir o conceito de adaptação biológica *pari passu* ao de adaptação cognitiva.

Dito isso, voltemos à leitura feita por Bárbara Freitag sobre conceito de sociedade em Piaget. É possível inferir que, frente à análise do sentido da obra de Piaget e das razões para sua ressignificação, seu entendimento a respeito do tema não corresponde plenamente ao trabalho do autor. É possível que sua interpretação tenha absorvido os reflexos de um vínculo forte do pensamento sociológico tradicional com as ideias básicas de Durkheim e Comte. A influência destes na sociologia foi responsável por propagar a ideia de que o todo não é a soma das partes, mas que esse todo acrescenta “um conjunto de propriedades novas, estranhas aos elementos estruturados por ele” (DONGO-MONTOYA, 2017, p. 164). O problema, no entanto, continua sendo o de definir a origem dessas propriedades novas, para o que Piaget apresenta uma solução diferente, nem inatista, tampouco empirista, mas outra, com foco nas interações.

Ao contrário do que deduz Freitag (1991), então, a teoria de Piaget não desdenha dos aspectos sociais, mas a partir de investigações incorpora a si elementos novos, alcançando um patamar de rigor científico mais profundo. Esse elemento foi o que caracterizou seus escritos da década de 1940 em diante. O sistema teórico maior, mais amplo e abrangente que o de 1920, trouxe novidades que implicaram um aprofundamento do olhar para as condições endógenas do desenvolvimento da inteligência humana, sem que com isso fossem negados os fatores exógenos.

A maior atenção aos fatores endógenos do desenvolvimento da inteligência levou Piaget a redirecionar seu foco de estudos para a criança. Com isso, buscou as origens do pensamento e da linguagem e de suas relações entre si. Com esse esforço encontrou, na fisiologia dos esquemas sensório-motores manifestados pelos sujeitos desde que são apenas bebês, um universo a que não tivera acesso até o momento. A partir desse encontro, pôde colher algumas das respostas para suas perguntas iniciais e, mais esperançoso sobre a fertilidade desse caminho, passou a investir seus esforços nesse campo.

Ao conhecer e analisar os verdadeiros propósitos perseguidos por Piaget, fica mais nítido que o apontamento feito por Freitag – de que Piaget desdenha dos aspectos sociais na segunda fase de sua produção teórica – não é condizente com o que diz uma leitura compreensiva da teoria piagetiana. Piaget manteve seu interesse sociológico ao longo de sua carreira. São duas as afirmações que sustentam essa premissa. A primeira, que a busca por uma explicação alicerçada na biologia não surgiu depois das décadas de 1920 e 1930, mas acompanha Piaget desde a infância, o que se nota ao resgatar o momento histórico do início de sua carreira nas ciências. A segunda, é que não há um abandono da dimensão social, mas uma mudança de foco, que acontece acompanhando uma transformação na sua teoria, fruto da evolução do conhecimento biológico que, no que diz respeito ao conceito de adaptação, antes se assemelhava à compreensão da biologia clássica e em seguida se afinizou com a cibernética. O próximo item está dedicado a explicar como seu interesse sociológico conduziu essa transição.

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

No início do séc. XX, o conjunto de transformações políticas estabeleceu um diálogo com as Ciências da época, inclusive com a Biologia. Essa troca promoveu uma mudança na concepção de adaptação biológica. Essa evolução foi acompanhada por Piaget e refletiu-se em sua teoria.

O conceito de adaptação sofre, na obra de Piaget, uma evolução facilmente identificada. Em um primeiro momento, a palavra “adaptação” recebe o sentido que lhe é próprio na Biologia clássica, lembrando um fluxo irreversível. Em um segundo momento, no entanto, explica-se em termos de equilíbrio progressivo – que Piaget denomina “equilíbrio majorante”. Em um terceiro momento, explica-se em termos de uma “abstração reflexiva” que encarna o processo dialético, através do qual o ser humano cresce, se socializa, conhece e se autodetermina. (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1988, p. 10).

Para compreender melhor a influência desses avanços em relação à obra de Piaget, é preciso situar historicamente o debate no campo da história do conhecimento biológico. Nos idos dos anos 1930, as duas mais fortes tendências no campo dos estudos em biologia, a abordagem analítica e a globalista, enfrentaram um momento

crítico. A oposição entre uma e outra representava o prolongamento da oposição entre o mecanicismo e vitalismo, que já acontecia antes, durante as duas décadas anteriores. Esse prolongamento, no entanto, não representava uma simples continuidade.

Os anos 20 e 30 se mostram justamente como o momento crucial da transformação da rígida oposição entre mecanicismo e vitalismo na contraposição mais nuançada — sob certos aspectos, antes uma complementaridade — entre pensamento analítico e pensamento globalista. Uma tal passagem se deve, sobretudo, ao surgimento da chamada biologia organicista, que propôs a superação da oposição tradicional graças ao uso consciente e complementar quer das metodologias analíticas, quer daquelas globalistas. Em geral, o organicismo adotou boa parte das críticas dirigidas pelo vitalismo às tendências mecanicistas, inserindo-as porém, como se disse, 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).

Graças à biologia organicista, a polarização entre mecanicismo e vitalismo foi superada. As críticas deste modelo àquele foram acolhidas e, ao resultado desse processo, foi acrescentada uma atitude empírica, experimental. O vitalismo, de modo geral, tendia a ideias axiomáticas, tratando alguns tópicos como já dados *a priori* e, portanto, não passíveis de investigação. A síntese final de todo esse processo é representada pelo paradigma organicista.

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)

Nessa mesma década – 1930 –, relata Ceruti (1987), diversos cientistas franceses e ingleses 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 dos 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). Diante desse clima propício, 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, desde aquelas com viés reformista até as produzidas pelo minoritário grupo de característica mais revolucionária.

Dentre o rol de cientistas ingleses notadamente influenciados pela visita soviética, constava o biólogo Conrad Hal Waddington (1905 – 1975). Ele compunha uma ala mais “radical” no que diz respeito à intensidade da apropriação do materialismo dialético pelo círculo de cientistas que publicavam artigos na Revista Nature. 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, guarda em si os pilares da cibernética, trazendo aplicações possíveis às adaptações no campo da inteligência, inclusive.

Em um 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 estruturações); 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 sempre havendo 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. Ramozzi-Chiarottino (1972, p. 43) identifica essas primeiras explicações sobre o conceito de adaptação em Piaget como uma fase em que a tônica adotada por ele foi o “equilíbrio biológico-mecânico”.

A leitura do trabalho de Waddington¹⁰ foi extremamente significativa para uma guinada na teoria piagetiana. O problema enfrentado pelo inglês tinha raízes similares às das questões irresolutas de Piaget, à mesma época. De tal modo se pareciam, que a solução dialética explorada por Waddington, de inspiração cibernética, coube também para a epistemologia genética. Piaget, então fortemente influenciado pelas ideias do biólogo inglês, 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, pode-se inferir que o primeiro modelo tem acento empirista, o segundo, viés preformista e o terceiro modelo, síntese e superação dos anteriores, carrega em si os gérmenes do que melhor viria a ser definido como 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, pois, diferentemente, não obtiveram igual repercussão no cenário científico da época. Nesse diálogo, cabe destacar, Waddington chegou a criticar as conclusões de Piaget sobre a adaptação dos caramujos do pântano (ALMEIDA & FALCÃO, 2008). Seguido a esse episódio, Piaget apontou o selecionismo na percepção de Waddington, ao mesmo tempo em que acolheu suas críticas e reformulou suas ideias a respeito dos moluscos (ALMEIDA & FALCÃO, 2008).

¹⁰ Conrad Hal Waddington (1905-1975), estudioso inglês, foi biólogo, paleontólogo, geneticista, embriologista e filósofo do desenvolvimento. Trouxe uma novidade para as ciências biológicas ao propor uma teoria da herança epigenética. (NOBLE, 2015)

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. Para Ramozzi-Chiarottino (1994), a equilíbrio majorante – conceito que acompanhará a teoria por muitos anos – ainda não é o termo a ser utilizado na forma mais acabada da teoria. Ele permite apenas demonstrar as construções realizadas no nível da interação entre o organismo e o meio, quando ainda não há conceitos em questão.

A relação do indivíduo com os objetos, como tal, é direta. Ela pode ser explicada como fenocópia cognitiva até que comece a ter a ela integrados os conceitos. Fenocópia, termo forjado inicialmente por Goldschmidt¹¹ (ALMEIDA & FALCÃO, 2008), é reinterpretado por Piaget a partir dos estudos da interferência do RNA (ácido ribonucleico) em relação ao DNA (ácido desoxirribonucleico). Para ele, uma característica nova se apresenta enquanto fenótipo “[...] depois, após uma fase em que se encontra uma mistura de fenótipos e de genótipos nascentes, o mesmo caráter, ou pelo menos a sua ‘cópia’, torna-se propriedade de um genótipo estável” (PIAGET, 1977 apud ALMEIDA & FALCÃO, 2008, p. 527). Um fenótipo comum não promove reconstrução endógena. Já fenótipos que apresentam variações, provocam desequilíbrios que repercutem nas sínteses realizadas no genoma. Ao responder a essa perturbação, a variação endógena por ela provocada se assemelhará ao fenótipo, sem que haja uma reorganização geral das estruturas anteriormente construídas (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1994). Implica, portanto, ao mesmo tempo que a criação de uma novidade, também uma conservação.

Aprimorando a ideia de fenocópia, Piaget forja um novo conceito, dessa vez mais elucidativo. “A abstração reflexiva **[ou reflexionante]** explica melhor as reorganizações endógenas que envolvem representações imagéticas” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1994, p. 67, **grifo nosso**). 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.

¹¹ Richard Benedict Goldschmidt (1878-1958) foi um geneticista americano nascido na Alemanha. Foi pioneiro na integração dos conceitos de genética, desenvolvimento e evolução.

Antes de apresentar o conceito de abstração reflexionante de um modo mais bem acabado, cabe dar destaque a sua origem dentro da teoria de Piaget. Como já dito, a hipótese de Piaget é de que existem congruências entre a biologia e a epistemologia, de tal modo que, entre mecanismos vitais e cognitivos, “haja uma identidade de natureza ou, pelo menos, uma continuidade de formação, onde os últimos constituiriam uma especialização com relação aos primeiros” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1972, p. 57). Porém, a essa conclusão não chegou tão facilmente. Enquanto Piaget pensava o modelo de funcionamento da estrutura mental como próximo à noção de equilíbrio biológico-mecânico, oscilava explicando processos isolados, ora um, ora outro, mas não havia conseguido um modelo geral que desse conta da totalidade desses processos. Havia criado o modelo, mas “a justificativa de seu funcionamento e o processo de sua formação ficaram durante muito tempo num plano secundário” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1972, p. 81). Quando passa à nova etapa de sua teorização, assume haver um *a priori* funcional, uma condição anteriormente dada, restrita a alguns aspectos da estrutura cognitiva. Esse núcleo, cujo funcionamento é mais próximo aos mecanismos vitais, somente pôde ser identificado por conta da inspiração captada por Piaget a partir do conhecimento que teve da cibernética. Por ela “[...] 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 que foi 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 uma 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. Explica Ramozzi-Chiarottino (1972) que a totalidade da estrutura tem a ver com o fato de que ela é composta por elementos que se organizam 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 dos elementos que o compõem. Tais leis regem a forma como se dão as composições, logo, os elementos sofrem modificações para adequarem-se às leis, o que implica o conceito de

transformação. Por fim, se o conjunto estruturado conhecido por estrutura possui leis de composição, isso quer dizer que ao mesmo tempo, além de ser estruturado, ele é estruturante. Essa característica permite inferir que a estrutura tem potencial tanto para transformar quanto para ser transformada, o que se resume no último aspecto da estrutura que é a autorregulação.

Tanto a adaptação biológica quanto a intelectual, para ele, explicam-se mediante mecanismos de autorregulação. Eles são sistemas de transformações que se originam das interações. Contudo, se caracterizam pelo fato de que o sistema em si “se conserva como totalidade invariante como o próprio organismo vivo. Graças às interações, há sempre transformações que, no entanto, deixam inalterada a forma do conjunto e mesmo algumas relações” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1972, p. 51). 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, 1967/2000, p. 38).

A especificidade fisiológica desse sistema se explica com auxílio de outro conceito, mais específico. A abstração reflexiva, assim chamada pela professora Ramozzi-Chiarottino, é também estudada em Becker (2017), que por sua vez a define como abstração reflexionante. A opção pelo uso desta versão do termo, e não aquela, se explica da seguinte maneira:

[...] não se pode traduzir a abstraction réfléchissante, nem sequer a abstraction réfléchie, por abstração reflexiva. Piaget reserva esse adjetivo para o pensamento operatório formal – pensée réfléxive (pensamento reflexivo) – pensamento que reúne todas as variáveis de um problema numa totalidade operatória, o que exige capacidade de antecipação; isso só pode acontecer no nível formal. (BECKER, 2017, p. 378).

A abstração reflexionante é o processo pelo qual Piaget explica a construção do conhecimento. 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 são os dois subprocessos que acontecem em sequência, sendo que o primeiro ocorre 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.

Até aqui, neste capítulo, foi seguido um itinerário que permitiu, inicialmente, resgatar o sentido da obra de Jean Piaget. Adiante, com auxílio do trabalho hermenêutico realizado pela professora Zelia Ramozzi-Chiarottino, foi possível entender que ele procurou produzir uma teoria da inteligência que tivesse suas raízes infiltradas na biologia. Piaget tratou de elaborar um modelo do funcionamento da inteligência mas, ainda influenciado pelos pressupostos da biologia clássica, não pôde resolver claramente as contradições entre os aspectos dinâmicos e os estáticos relativos às dimensões biológica e lógico-matemática, respectivamente, do desenvolvimento da inteligência. Enquanto isso, trabalhava na formalização dos

modelos que criara, enfatizando os aspectos lógico-matemáticos do conhecimento, em detrimento de seus fatores de natureza biológica.

Sua proposta explicativa surgida algum tempo depois conseguiu harmonizar esses dois elementos através de uma perspectiva sintetizadora, que adentrou sua teoria pela influência de Conrad Hall Waddington. Este, por sua vez, pesquisador fortemente inspirado pelas relações entre o materialismo dialético e o conhecimento científico. Por essa mesma porta, entram na teoria as ideias oriundas da cibernética, que findam por ensejar a forja do conceito piagetiano de abstração reflexionante, cujos pilares são as ideias de totalidade, transformação e autorregulação, conforme já explicitado nas subseções acima.

Essa mudança de rota reflete no reajuste dos objetivos e métodos das pesquisas de Piaget, isso é evidente. Contudo, ao contrário do que indica a crítica feita por Bárbara Freitag, não gera o abandono de seu interesse sociológico, mas sim, a elaboração de um modelo mais amplo, abrangente e coerente, que resolve alguns dos problemas aos quais anteriormente não conseguira dar resposta suficiente. Dito isso, passa-se a identificar claramente duas fases teóricas em Piaget. Na primeira, no que tange à dimensão sociológica, as explicações resumiam-se a um reducionismo. Urge uma pertinente questão: como o pensamento sociológico de Piaget avança na explicação sociológica a partir de sua nova etapa? A resposta a essa questão somente é exequível quando são perscrutados os aspectos sociológicos da teoria piagetiana.

Antes, é preciso lembrar que essa é uma discussão que suscita polêmica. Isso se deve principalmente às críticas que Piaget recebeu e ainda recebe. O olhar enviesado parte tanto do âmbito da Psicologia, quanto da Sociologia e da Educação. Uma dessas críticas é a de que Piaget enfatizara a individualidade em detrimento dos aspectos sociais. Também que “o pensamento de Piaget é não somente individualista e biologista, mas também, conservador e liberal” (DONGO-MONTOYA, 2017). Essa afirmação, no entanto, que não guarda evidente embasamento. Segundo Lourenço (1998), há outras formas pelas quais se pode ler a teoria de Piaget, que não as formas padrão que conduzem a interpretações do social trespassadas por distorções de sua obra. A partir delas

[...] torna-se claro (1) que essa teoria não leva a um individualismo genético; (2) que a sua suposta negligência dos fatores sociais é mais aparente do que real; (3) que a teoria contém uma dimensão social importante; e (4) que o efeito dos fatores sociais e culturais no

desenvolvimento pode ser estudado a partir da própria teoria [...].
(LOURENÇO, 1998, p. 534).

Lourenço (1998, p. 534) atribui não só aos próprios críticos de Piaget a má interpretação de suas ideias. Segundo ele, alguns dos aspectos da teoria mesma, assim como a forma como foram investigados pelo suíço e sua equipe, deram margem às críticas, de modo que uma parte dessa responsabilidade ricocheteia sobre o próprio Piaget. Por exemplo, a ênfase dada aos conhecimentos lógico-matemáticos e físicos em detrimento do conhecimento do mundo social, perceptível pela desigualdade no volume de estudos sobre um e outro tema; o foco na emergência de novas formas de raciocínio e seu desenvolvimento e não nas variabilidades provenientes do indivíduo e fatores de qualquer outra espécie; o acento dado à equilibração e não às outras formas tradicionais do desenvolvimento; a dedicação de seu tempo de estudo ao conhecimento necessário, no lugar do verdadeiro, etc. Todos esses seriam fatores importantes para a solidificação das concepções que se traduziram no grande espectro de críticas recebido pelas teses estruturantes da epistemologia genética.

Compreendendo que as ênfases dadas por Piaget a alguns temas e abordagens em detrimento de outras foram escolhas motivadas por imposições de recursos de trabalho de que dispunha e, também, retirando dos argumentos teses fundadas em concepções, abrem-se possibilidades para o entendimento do social em uma dimensão mais ampla de seu trabalho. Ao contrário do senso comum – não apenas o do cotidiano, mas também o acadêmico –, Piaget viu a sociologia como disciplina fundante à epistemologia genética, juntamente com a psicologia. Os problemas elementares de uma e outra área, segundo ele, são os mesmos, “pois elas estudam a conduta humana – individual e coletiva – em sua adaptação ao meio ambiente físico e social” (DONGO-MONTOYA, 2017; 2018). Independentemente dos distintos pontos de partida e dos métodos da sociologia e da epistemologia genética, a questão mobilizadora das duas permanece a mesma, o que evidencia sua forte identidade.

Considero haver empenhado suficiente esforço para demonstrar, dentre outras premissas, a de que a teoria piagetiana traz consigo um forte componente sociológico. As ideias que desenvolve sobre como acontece a evolução em nível psicogenético se conectam de algum modo com a dimensão sociológica. Por seu extenso programa de trabalho com a psicologia, contudo, não são muitas suas manifestações a respeito

dessa conexão. O que delas extraio é que ao tratar da questão sociológica, Piaget se ocupa de dois problemas distintos: o do desenvolvimento do sujeito não apenas no sentido da inteligência como também das interações sociais e o da evolução da sociedade através da história.

Para Piaget, no conhecimento sociológico existem duas questões que devem ser discutidas e das suas soluções depende, em definitivo, toda a epistemologia genética: aquela das relações entre a sociogênese e a psicogênese na formação das noções da criança no curso da socialização e aquela do estudo das noções científicas e filosóficas que se sucederam na história humana. (DONGO-MONTOYA, 2014, p. 82).

Piaget relaciona os períodos do desenvolvimento cognitivo à evolução social de duas maneiras diferentes. Inicialmente ele aponta três estádios homólogos entre a marcha do desenvolvimento cognitivo e do sociológico: “ação prática, pensamento egocêntrico, e pensamento operatório” (PIAGET, 1965/1973, p. 78) e os relaciona à técnica, à ideologia e à ciência. Mais adiante, fala em “quatro etapas principais do desenvolvimento das operações” (PIAGET, 1965/1973, p. 98), com seus correspondentes estágios da socialização intelectual do indivíduo. Ao que parece, a diferença entre essas duas classificações reside em que, na primeira, Piaget compara o desenvolvimento individual com o desenvolvimento da sociedade, em uma perspectiva que envolve a totalidade social. No segundo, compara o desenvolvimento das operações ao desenvolvimento da socialização intelectual do sujeito cognoscente, ou seja, as etapas em que a inteligência de cada sujeito vai se tornando mais socializada. Os dois caminhos representam também perguntas da teoria piagetiana. Cada uma das próximas sessões (2.4 e 2.5) tratam, respectivamente, da questão sociológica formulada por distintos ângulos por Piaget.

2.4 Dimensão subjetiva do pensamento sociológico: interação e socialização

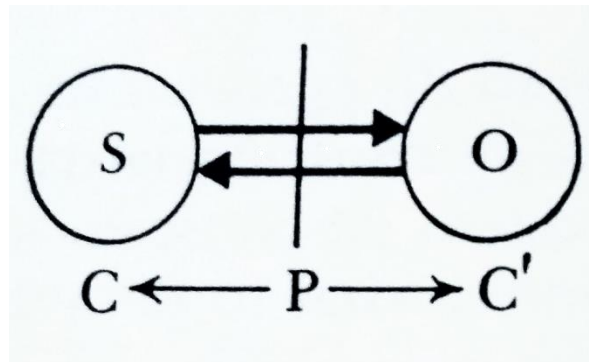
Em uma e em outra área, psicologia ou sociologia, é presente a necessidade de explicação da relação entre parte e todo, ou melhor, entre indivíduo e sociedade. Historicamente, desde a secularização pela superação das concepções religiosas dogmáticas, fortemente ligadas à igreja medieval, é possível acompanhar distintos tipos de resposta ao problema posto. Segundo Dongo-Montoya (2017), foram basicamente três os principais modelos explicativos vigentes desde então: o esquema

atomístico (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, 1974/1977, p. 198). A interação, de que fala é representada na Figura 1 pelo ponto “P”.

Figura 1. Interações sujeito objeto



Fonte: PIAGET, 1974/1977, 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 relativo a cada um dos extremos. O primeiro, diz respeito aos “mecanismos centrais da ação do

sujeito” (PIAGET, 1974/1977, p. 198), o segundo é central em relação ao objeto, pois tem a ver com suas propriedades intrínsecas.

Mesmo tendo grande importância dentro da obra piagetiana, interação é um conceito que não encontra unanimidade entre seus estudiosos. Isso porque está inextricavelmente dependente das concepções de sujeito e, especialmente, de objeto de cada um desses estudiosos. De tal modo é assim que, para justificar adequadamente pontos de vista, é preciso que se busque recursos na filosofia, epistemologia, matemática, etc. A multiplicidade de interpretações resultante da multiplicação de combinações entre entendimentos de sujeito e objeto e suas relações produziu alguns equívocos recorrentes no uso da palavra interação em pesquisas. A constatação desse fato levou Becker e Ferreira (2013) a proporem um diálogo virtual sobre o assunto, que gerou um texto publicado pela Revista Schème. Nele, partiram da seguinte ideia inicial:

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).

Arendt (1993, p. 115) afirma que “o conceito de interação piagetiano não só permite, mas impõe sua ampliação para o social”. De modo que a dimensão social, tão reclamada e antes julgada como omitida nos escritos de Piaget, pôde ser compreendida como imbricada a seu conceito de interação. Arendt (1993, p. 115) encontra dois indícios de que Piaget corrobora essa tese em pronunciamentos feitos por ele. Um está em uma outra autobiografia, publicada pela Universidade de Barcelona, em que Piaget defende que se reiniciem os estudos da causalidade, desta vez, a partir da perspectiva do objeto e não no sujeito. Para ele, esse campo abriria uma imensa gama de novas possibilidades, fruto de uma disposição para a mudança de perspectivas (PIAGET, 1945/1971a). Quando o centro do interesse científico se desloca do sujeito para o objeto, o mesmo problema é visto por um ângulo diferente. Nesse acento dado à dimensão objetiva, realçam-se as reações do objeto (ou outro sujeito) às ações do sujeito. O outro aparece com maior destaque e, com isso, a interação ganha relevo.

Se algumas sociologias da interação parecem por demais individualistas, diz Piaget (1965/1973), isso se deve a um déficit na abordagem psicológica que a elas dá suporte. Também se deve ao fato 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, 1965/1973, p. 34).

Com essa concepção mais próxima de uma 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 do sujeito (filosofia da consciência) para o lugar da interação entre os dois, igualmente periférico para ambos (interacionismo / pragmática linguística). O mirante paradigmático sobre o qual nos posicionamos para conhecer já não é mais Deus, tampouco suas sombras projetadas sobre a figura do sujeito moderno, mas sim 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. Têm como característica que sua ação transforma mutuamente os dois polos da relação seja ele um objeto ou seja outro sujeito. No caso das interações entre sujeitos, pode-se dizer que são interações sociais, de modo que “cada relação social constitui, por conseguinte, uma totalidade nela mesma, produtiva de características novas e transformando o indivíduo em sua estrutura mental” (PIAGET, 1965/1973, p. 34). Elas acontecem desde um âmbito restrito e se ampliam até a dimensão das interações dos sujeitos com a história.

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, 1965/1973, p. 40).

A interação foi aqui apresentada como base do pensamento sociológico de Piaget. Ele desloca o centro do interesse epistemológico até então situado sobre o sujeito ou sobre o objeto para um campo intermediário, das interações. Em uma perspectiva ampliada, as interações se encaminham desde as que acontecem entre sujeito e objeto até chegar às interações entre sujeitos e, mais além, do sujeito com outros sujeitos distantes historicamente. 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. Antes de passar às considerações sobre as questões coletivas do pensamento sociológico piagetiano, cabe falar do conceito de socialização, mais precisamente da socialização intelectual.

Para Piaget, a socialização pode ser distinguida em diversos graus desde o mais elementar, próprio aos recém-nascidos, até o mais elaborado em que o sujeito desenvolve o que o autor chama de personalidade, que é a tomada de consciência de que a perspectiva individual está inserida em um conjunto de outras perspectivas que podem ser 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 que a 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 lugar distinto está a coação. Ela não permite que se chegue a verdades, mas a crenças, apenas. Ela representa uma comunicação acrítica em que uma autoridade ordena, enquanto alguém coagido por essa autoridade acata, ambos

isolados em seus pontos de vista. Não há grande alcance no que diz respeito ao desenvolvimento dos envolvidos na situação comunicativa, pois não há trocas que se possa considerar importantes.

Para compreender como podem ser superadas as limitações da socialização até que se atinja a capacidade da cooperação, basta olhar para como ela acontece na dimensão cognitiva, pois, a dinâmica do desenvolvimento social é análoga ao que ocorre cognitivamente. 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”. Com isso, quer dizer que da mesma maneira que o sujeito se desenvolve cognitivamente, através de etapas consecutivas, também se desenvolve no que tange 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 uma 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.

Descrevi brevemente como Piaget enxerga seu modelo estrutural de desenvolvimento da inteligência e, por conseguinte, da socialização intelectual. Essa explicação tem o desenho de um mapa, pois é um registro estático do modelo, como uma fotografia. 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 de sua explicação sobre o processo de equilibração, que se sustenta na dinâmica entre assimilação e acomodação. O primeiro 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.

Ao falar do processo de socialização, estou detendo o olhar em uma escala subjetiva. Esse processo de socialização, por sua vez, constitui-se como substrato das interações sociais entre os sujeitos e, também, entre os sujeitos e grupos gradativamente maiores e mais abstratos. Até aqui trato de duas camadas da questão sociológica: o desenvolvimento sociológico do sujeito e as interações que estabelece com outros. A terceira camada é representada pelo nível da sociedade que, para Piaget (1965/1973), é a totalidade composta pelo sistema de interações sociais. Resgatando a pergunta feita por Kesselring (1997) no início deste capítulo, 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.

2.5 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, 1965/1973, p. 78). O primeiro, encaminha-se desde o período sensório-motor, passando pelo pré-operatório, até chegar ao período operatório, totalizando três momentos. Nas palavras de Piaget (1965/1973), 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 jogo nesses dois processos, o que implica ser necessário olhar para essa relação com prudência. 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, 1965/1973, p. 79).

No período sensório-motor, explica Dongo-Montoya (2017), a criança está construindo o real pela ação prática e, enquanto desenvolve a mobilidade na coordenação de seus esquemas de ação, que relacionam meios e fins, principia processos de descentração. De modo similar, na dimensão 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 puramente o sucesso no resultado e não necessariamente o conhecimento ou tomada de consciência.

No período do 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 momentos do desenvolvimento do sujeito, acima descritos, 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, 1965/1973, 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, 1965/1973, 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, 1965/1973, 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, 1965/1973, p. 92).

Ideologia é um conceito amplo, de modo que se faz necessário um apêndice para elucidá-lo melhor, ainda que sem alcançá-lo na totalidade. O conceito de ideologia ganha bastante notoriedade a partir da crítica marxiana, mas é anterior a

ela. Anterior no sentido histórico e semântico, pois surge “na história bem mais remotamente do que o marxismo, e, desde que este surgiu, novos significados da palavra têm emergido, tomando forma independentemente dele” (MANNHEIM, 1929/1968, p. 56).

Em suas reflexões, Mannheim diferencia as abordagens de ideologia em duas. A primeira, é a *particular* – que diz respeito ao ceticismo frente à argumentação de um opositor –, a segunda, a *total* – referente à ideologia de um tempo histórico ou de um grupo com características comuns, exemplo, o proletariado. Em seguida, apresenta uma abordagem histórica do termo, sublinhando o papel da filosofia da consciência na constituição de uma noção noológica ou total de ideologia. Por meio dessa abordagem histórica, sublinha alguns dos momentos em que o conceito de ideologia esteve em favor de determinado interesse e, em seguida, aqueles em que também serviu ao discurso opositor. Ou seja, o esforço em desmascarar as intenções de fundo de um posicionamento é algo que se pode realizar independentemente do lado que se ocupe em um confronto de ideias.

Levado às suas últimas consequências, esse raciocínio não está isento de sugerir certo relativismo. O que é perigoso, pois, se um discurso pode ser falseado tanto quanto qualquer outro, não há critério seguro sobre os quais se pode basear ideias e ações. Mannheim busca construir ao longo de sua reflexão o caminho para a lapidação do conceito total de ideologia e sua consequente transformação em uma sociologia de caráter científico. A partir de um resgate hermenêutico, propõe que a busca por formas mais autônomas do pensamento deve ser feita com foco não só no outro, mas também no próprio sujeito, de quem parte a observação. Essa seria uma forma de autocrítica. Com tal ressalva, sua proposta se diferencia do relativismo e propõe, em seu lugar, o relacionismo (modo de compreensão de realidades parciais, como a ideologia e a utopia) como base de uma nova área do saber, a Sociologia do Conhecimento.

O entendimento de que nosso horizonte total, distinto de seus detalhes, pode ser distorcido empresta à concepção total de ideologia uma significação e uma relevância especiais para a compreensão de nossa vida social. Deste reconhecimento nasce a profunda inquietação que sentimos em nossa presente situação intelectual, mas dele também nasce tudo que ela tem de fecundo e estimulante. (MANNHEIM, 1929/1968, p. 64).

O que se apreende sobre ideologia em Mannheim, Piaget e, também em Habermas, é que os pensadores não dirigem suas considerações tomando por base o sentido particular de ideologia. 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, que tem as ideologias como 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 onde quer que ele se introduza. Com Habermas acontece algo similar. Ele transfere o foco desde a consciência para as relações, o que faz por uma guinada no sentido do paradigma comunicativo. No lugar da verdade, no contexto argumentativo, importam as pretensões de validade, em nada absolutas, por isso, mais vinculadas à forma da inteligência que ao seu conteúdo. Os elementos ideológicos do pensamento não são eliminados de antemão, senão que 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 na evolução do pensamento científico através dos tempos. Piaget elabora um trabalho elucidativo a respeito desse tema juntamente com García¹². 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, 1983/1987, 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.

¹² Rolando García (1919-2012), físico e epistemólogo argentino coautor de obras piagetianas.

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, 1983/1987, 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 (PIAGET; GARCÍA, 1983/1987, p. 242). 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 que da história da civilização humana, de modo geral. Mesmo assim, ainda é motivo para polêmica. As naturezas que se põem 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 que a transposição da discussão para a esfera do desenvolvimento das sociedades suscita é outro fator que enseja objeções.

É fato que Piaget não realizou muitas incursões nesse sentido, quiçá, intuindo as dificuldades a que poderia submeter-se. No entanto, em suas poucas manifestações a esse respeito, deixou evidente o entendimento de que é possível estabelecer uma analogia apenas em nível funcional entre o desenvolvimento psicogenético e o da sociedade. A partir dessa constatação, infere-se que acompanhar o posicionamento sociológico de Piaget representa juntar-se a ele na defesa de que a compreensão da dinâmica psicogenética pode, paralelamente, contribuir para a compreensão da evolução dos quadros epistêmicos e, conseqüentemente, da sociedade. Ainda há elementos a explorar a fim de tornar essa associação mais nítida, de modo que não é, particularmente, possível responder a Kesselring sem hesitação. Mas se tomarmos a perspectiva piagetiana para a resposta, penso que Piaget responderia afirmativamente: sim, os processos de abstração reflexionante podem ser tomados em sentido coletivo.

3 Habermas e Piaget: aproximações

No capítulo anterior, busquei trazer uma interpretação da obra de Piaget que o credenciasse ao debate no campo da sociologia. Realizei uma imersão em suas raízes teóricas, que se fundem com sua própria biografia, de onde trouxe o sentido de sua obra. A partir do encontro com seu sentido, identifiquei duas de suas principais fases teóricas, sendo a segunda uma superação da primeira. Nesse segundo momento, 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. A crítica de Freitag de que nessa segunda fase Piaget desdenhara do social foi então rebatida, demonstrando que o momento posterior de sua obra, a que chega conduzido por razões sociológicas, representa, nesse aspecto, um aprimoramento em relação ao primeiro.

Feito isso, debrucei-me sobre a manifestação do social na teoria piagetiana. Nela identifiquei duas direções distintas, 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, falei das interações, conceito central, passando pela ideia de conflito cognitivo e chegando, finalmente, à descrição da homologia entre o percurso do desenvolvimento cognitivo e o da socialização intelectual. Em seguida, tratei da dimensão coletiva de seu pensamento sociológico. Para Piaget, os momentos do desenvolvimento possuem movimento análogo aos do desenvolvimento das sociedades. Eles se encaminham respectivamente desde o período sensório-motor, pré-operatório até chegar ao operatório (na dimensão cognitiva) e desde a técnica, ideologia até a ciência (na dimensão social).

Neste capítulo, dedico-me a sintetizar os blocos antecedentes, cosendo aproximações possíveis entre os autores que estão à frente de cada um deles. Caminhando por elas, chego à apresentação do trajeto da ação ao conceito em Piaget e às possíveis analogias em relação à teoria habermasiana. Princípio pela apresentação das 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. Em seguida, olho para outras aproximações ao tratar

das condições para o engajamento no agir comunicativo e de sua gênese motivada pela dinâmica da abstração reflexionante.

3.1 Piaget na obra de Habermas

A primeira referência a Jean Piaget na obra de Habermas foi identificada em um curso que dera 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 (FREITAG, 1985, p. 129; 2005, p. 50). Por meio delas, o sociólogo discute a adoção recíproca de papéis sociais, o *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), esta já figura em seus escritos de modo mais consistente. Nesse trabalho Piaget está 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).

Nesse primeiro encontro mais sistematizado entre Piaget e Habermas, este se mostra em busca da 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 discutido o “processo de formação de sujeitos capazes de linguagem

e de ação” (HABERMAS, 1990, p. 53). Nesse texto, Habermas retoma a hipótese da analogia entre o processo de desenvolvimento intelectual e o de descentração das imagens de mundo. Para Freitag (1985; 2005) Habermas 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 (FREITAG, 1985, p. 143; 2005, p. 58), Habermas sugere que o executará, entretanto, isso não acontece nessa obra.

A mesma analogia continua sendo defendida posteriormente, na Teoria do Agir Comunicativo. Contudo, ela é admitida como dada, sem que seja feita a anteriormente prometida justificção (FREITAG, 1985, p. 143; 2005, p. 58). Habermas dela se utiliza para poder se apropriar dos autores clássicos, no entanto, o alcance dessa apropriação vai mais além. 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 resolverem 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).

Em prosseguimento, 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.

No “Discurso Filosófico da Modernidade” (HABERMAS, 2000a), 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, 2000a, p. 416). Mais uma camada pela qual Piaget se faz útil a Habermas. Mais como um suporte argumentativo do que como subsídio teórico, nos “Esclarecimentos sobre a Ética do Discurso” (HABERMAS, 2000b). Piaget também está presente, especialmente, no capítulo em que se fala sobre o debate acerca do estágio 6 da teoria de Kohlberg.

Por fim, Piaget volta a aparecer em “Consciência Moral e Agir Comunicativo” (2013), desta vez perpassando quase a totalidade da obra. Em princípio, se debruça em um estudo preliminar sobre o papel da filosofia. Nesse contexto, insere uma breve discussão sobre as relações entre descentração e abstração reflexionante, que 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 próximo capítulo, Piaget e Kohlberg são colocados lado a lado, em comparação 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. Já no capítulo final, ao falar da estrutura de perspectivas do agir orientado para o entendimento mútuo, 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.

Neste item, elenquei alguns dos registros de Piaget na obra de Habermas. 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. E sua influência não para por aí. Como visto, houve uma série de outros motivos pelos quais Piaget se tornou útil à obra habermasiana. Dessas, escolhi três abordagens para discutir a seguir. A primeira diz respeito ao ponto mais avançado do desenvolvimento cognitivo necessário à participação em um contexto de agir comunicativo, a operatoriedade. Depois, olho na direção do motor que impulsiona o desenvolvimento dessas características desde o sensório-motor até o estágio operatório. Para isso, retomo as reflexões sobre a abstração reflexionante. Finalmente, tendo falado sobre seu ponto mais alto e sobre o mecanismo que impulsiona sua evolução, exploro o percurso desde os esquemas de ação até a chegada do sujeito ao pensamento conceitual. Com isso destaco aspectos que permitem estabelecer uma analogia entre esse percurso e a passagem desde a racionalidade instrumental até a comunicativa.

3.2 Operatoriedade e as condições para o agir comunicativo

Dentre as obras de Piaget, há uma que resume suas principais ideias: “Epistemologia Genética” (1970/2002). Nela o autor diz brevemente dos estágios de desenvolvimento do sujeito em direção ao conhecimento. O conhecimento para ele é resultado das interações que se situam entre sujeito e objeto, o que significa que, originalmente, ele não advém “nem de um sujeito consciente de si mesmo nem de objetos já constituídos (do ponto de vista do sujeito) que se lhe imporiam” (HABERMAS, 2002, 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, 1970/2002, 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, 1970/2002, p. 47). Passam a manifestar, a partir daí, um caráter análogo ao das “ligações lógico-matemáticas depuradas” (PIAGET, 1970/2002, p. 47), que independem das contingências do tempo. Então,

[...] o conhecimento supera o próprio real para inserir-se no possível e ligar diretamente o possível ao necessário sem a mediação indispensável do conceito; ora, o possível cognitivo, tal como, por exemplo, a sequência infinita de números inteiros, a potência do contínuo ou simplesmente as 16 operações resultantes das combinações de duas proposições p e q e de suas negações, é essencialmente extemporâneo, por oposição ao virtual físico, cujas realizações se desenvolvem no tempo. (PIAGET, 1970/2002, p. 48).

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. “Suas conclusões são válidas, mesmo independentemente da realidade de fato” (PIAGET, 1923/1999, p. 59), o que implica maiores dificuldades à tarefa cognitiva em relação ao pensamento operatório concreto.

Para Piaget e Inhelder (1955/1976) 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. Pois 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.

Como já apresentei em páginas anteriores, existe uma homologia funcional entre esses processos de desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento sociocognitivo. Por isso, o diálogo a respeito das operações se amplia no campo das interações sociais, passando a se fazer presente o conceito de cooperação. “Em suma, cooperar na ação é operar em comum” (PIAGET, 1965/1973, p. 105). Operar em comum é 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, 1965/1973, 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, 1965/1973, p. 105).

A resposta para essa questão é buscada por Habermas e seus achados são reunidos na ampla elaboração da Teoria do Agir Comunicativo.

Trago então o debate para o âmbito da Teoria do Agir Comunicativo. Tão logo os sujeitos se veem empenhados em uma interação social, que tende em maior ou menor grau ao conflito e à instabilidade, para que se assegure a manutenção da situação comunicativa e a coordenação dos planos de ação dos falantes, é necessário que busquem, ao invés do sucesso, o entendimento mútuo como fim. 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 (HABERMAS, 2013). Mobilizar recursos internos nesse sentido é um dos componentes que demandam capacidade operatória.

Os sujeitos capazes de ação e linguagem referindo-se a algo problematizável, até então pertencente à esfera do mundo da vida (no sentido já anteriormente assumido aqui neste texto), engajam-se no contexto do agir comunicativo. Isso acontece 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 pelo outro participante da situação interativa. Se há uma oferta de ato de fala, apenas se verifica 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 que eles atendam a pretensões de validade nas esferas objetiva, subjetiva e social. O que quer dizer que eles precisam garantir a referência a algo no mundo objetivo, que seja verídico para o próprio sujeito o pronuncia e que atenda a certa correção normativa. Isso diz respeito às pretensões de validade, cujas premissas a se defender 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, exigem do participante que satisfaça condições operatórias.

O sujeito terá também 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 para a interação estabelecida entre ele e os demais sujeitos pelo ponto de vista da imparcialidade. Esses três posicionamentos são os lugares por onde o sujeito do agir comunicativo transita em sua atuação. Ele é falante, destinatário e participante. 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. São elas a dimensão objetiva, em que são representados ou pressupostos estados e acontecimentos; a dimensão social, pela qual se produzem ou renovam relações interpessoais; e a 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 constataivos, 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 essas condições demandam não são tão simples. A ação em acordo com a universalidade, tal qual descrita acima, demanda a reversibilidade total, característica pensamento próprio ao período operatório formal.

Também marcam esse período as abstrações refletidas, que são “abstrações reflexionantes com tomada de consciência” (BECKER, 2017, p. 375), assim como 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 que dão condições para o empenho dos sujeitos em uma situação cognitiva, moral, social, ou mesmo, argumentativa que tenda ao melhor resultado possível no que diz respeito à coordenação de suas perspectivas com alguém sobre algo no mundo.

Hermann (1996) alerta para o perigo de que se tome por inquestionável a “unilateralidade lógica” ao se fazer referência à razão. É importante que se tenha em conta que a razão não pode se reduzir simplesmente a uma capacidade operatória. Ela traz em si outras dimensões que não se restringem somente à competência cognitiva, que vão muito além dela. A logicidade da razão é “condição necessária, mas não exclusiva ou suficiente, à constituição do sujeito epistêmico” (HERMANN, 1996, p. 40). Ao concordar com essa afirmação, entendo que a razão em sua acepção genérica não se resume à operatoriedade lógica. Tampouco a racionalidade comunicativa por ela está contida. A operatoriedade, no entanto, integra o rol das condições para que os sujeitos se engajem em situações do agir comunicativo. O agir comunicativo depende dessa condição, contudo, não é porque essa condição cognitiva é alcançada que o agir comunicativo está garantido. É tão somente nesse delimitado domínio que a capacidade operatória da razão é tratada neste texto.

3.3 Abstração reflexionante como mecanismo do desenvolvimento

No item anterior, discorri sobre a operatoriedade formal como etapa mais acabada do desenvolvimento cognitivo. Destaquei que a chegada a esse estágio é um requisito para a execução de diversas das operações demandadas pela participação no agir comunicativo. Sublinhei, outrossim, a ressalva de que a razão não se resume a seu caráter operatório, ela é mais ampla. Por esse caminho, abordei uma aproximação – dentre outras possíveis – da teoria de Piaget com a de Habermas. Neste tópico, mais uma convergência teórica será apresentada pela retomada da temática da abstração reflexionante, motor do processo de gradual descentração do sujeito, já trabalhada no Capítulo 2.

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).

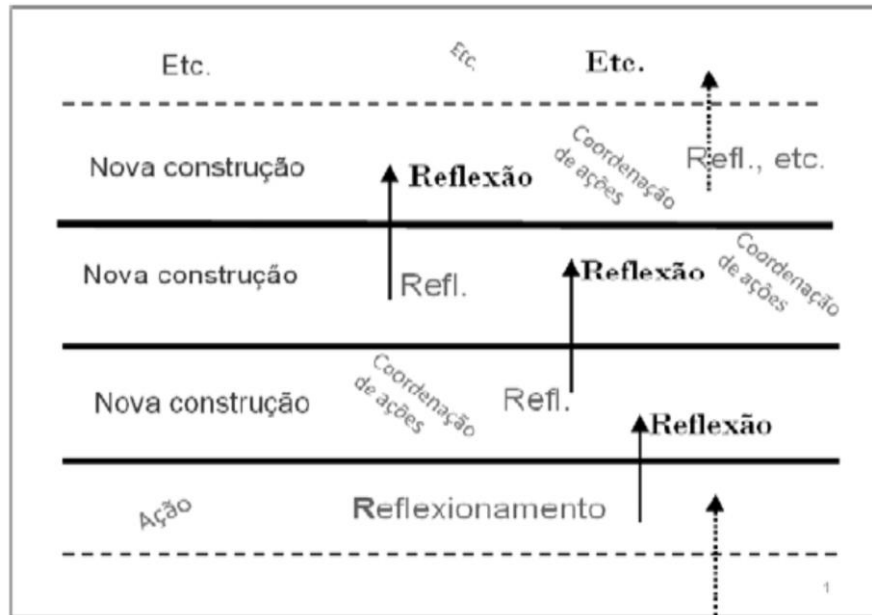
Para que o “verde” se torne um conceito, ele precisa passar por um processo de generalização. O isolamento das características e sua generalização são os passos necessários para as abstrações de tipo empírica. Esse tipo de abstração é diferente das abstrações reflexionantes.

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 (BECKER, 2012). 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). Já se das abstrações que partem de “aspectos ou propriedades de ações ou operações” (KESSELRING, 1993, p. 95) decorrem tomadas de consciência, tem-se uma abstração do tipo refletida (BECKER, 2017).

Ainda segundo Becker (2017), no início da vida (sensório-motor), a criança é capaz de abstrações do tipo empírica, que evoluem em seguida para as pseudoempíricas (final do sensório-motor – pré-operatório), seguem-se as abstrações reflexionantes (operatório concreto), consolidando-se por fim as abstrações refletidas (operatório formal), que 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, vê-se que tanto no limite inferior quanto no limite superior há linhas pontilhadas que indicam que esse processo não possui início ou fim pré-definidos. Buscar a origem absoluta da dinâmica da abstração reflexionante é um exercício infrutífero, pois não é algo identificável. O que se pode saber é que os primeiros passos desse processo residem na ação, ou seja, ressalvadas questões de forma, a abstração está acessível a um bebê nascido há pouco tempo. Também se pode ver na figura que a ação efetuada em um patamar conta com o reflexionamento de elementos retirados do patamar anterior/inferior. Sobre eles, incide uma reflexão (reconstrução e reorganização) para que se adeque ao novo patamar. As ações coordenam-se entre si e constituem um estado mais ou menos estável, que subsidiará um novo patamar com seus elementos para um próximo reflexionamento. A abstração reflexionante pode também ser compreendida como uma regulação que acontece a partir de outras regulações (KESSELRING, 1993). E também como um processo que acontece como espiral sendo responsável pela construção de novas estruturas cognitivas, o que leva à projeção das estruturas a níveis superiores (KESSELRING, 1993).

Já disse anteriormente que, para Barbara Freitag, a teoria da descentração de Piaget que interessou Habermas foi a primeira. Já a próxima, que teria sido por ele ignorada, incorpora os fundamentos da cibernética, trazendo como um de seus pilares

a ideia de abstração reflexionante. A cibernética chega a Habermas, é fato, mas “através da apropriação do conceito sistêmico de Parsons” (FREITAG, 1985, p. 145; 2005, p. 59) e não pela segunda teoria da descentração piagetiana.

Na obra de Habermas, a interlocução entre os termos descentração e abstração reflexionante ficam bastante evidentes neste trecho de sua obra:

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 estágio 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 caiam em contradição consigo mesmas. (HABERMAS, 2013, p. 24).

Habermas se impressiona com a proximidade entre a teoria de Piaget e a dialética de Hegel. Vê em uma e outra o mesmo fio condutor. Ele “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 passam ao campo das reflexões sobre a evolução em termos de totalidade social e, basicamente, é essa a apropriação que faz desse conceito em sua obra.

O cerne da ideia de abstração reflexionante, no entanto, Habermas aproveita de maneira diferente. Ele recorre mais ao que dela existe no desenvolvimento moral de Kohlberg, do que ao caminho do desenvolvimento cognitivo traçado por Piaget. Dessa aproximação com Kohlberg, chega à teoria de Selman, com a qual 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, onde “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 que, igualmente ao processo cognitivo, no desenvolvimento sociológico ocorre o mesmo. Retira-se algo da composição anterior para ser reorganizado em um patamar estrutural mais avançado, a partir do mesmo processo, da abstração reflexionante.

O otimismo de Habermas quanto ao desenvolvimento da sociedade se explica por essa adesão. Isso significa que, 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. Esse questionamento se fortalece quando visto pelo ponto de vista histórico. Freitag (1985, p. 146; 2005, p. 60) afirma que a percepção habermasiana conduz facilmente a uma faseologia da história, não muito diferente de outras proposições já oferecidas por sociólogos cujos pontos de vista já foram superados teoricamente.

Segundo a socióloga, 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, amplo 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.

Kesselring (1997) tece alguns comentários relacionados 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 moral¹³; 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 último 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 lidas 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

¹³ Competência Moral se refere à capacidade de emitir juízos baseados em princípios e agir de acordo com tais juízos. A respeito desse conceito, são esclarecedores os trabalhos de Lind (2000), Bataglia (2001), Bataglia; Morais & Lepre (2010) e Bataglia et. al. (2013).

Habermas não tenha se aprofundado nas relações entre sua teoria e a abstração reflexionante e que não tenha se apercebido da mudança de foco da teoria piagetiana nesse mesmo sentido, são fatores que desvelam uma carência teórica a ser suprida. Complementarmente, a percepção de que há um déficit na teoria habermasiana quanto à interferência do desemprego, da crescente desigualdade social, da fome e de outros fatores congêneres, compõe a lista de possibilidades de aprofundamento científico. Desvela-se aí um amplo campo a ser explorado quer no sentido de sua ratificação, quer da antítese, quer da crítica em si. Seus resultados, mesmo que não produzam uma explicação cabal da evolução social, por exemplo, contribuem para a construção de um quadro mais completo para a leitura do social. Ainda na trilha das observações de Kesselring (1997), mas 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.

3.4 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, passo a considerações sobre o trajeto piagetiano da ação ao conceito. O pano de fundo desse tema são as relações entre pensamento e linguagem, problema enfrentado por Piaget, diante do qual marca sua posição construtivista. Esse mesmo construtivismo inspira a proposição do mecanismo de desenvolvimento habermasiano, guiado pela lógica da descentração gradativa. 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 que se encaminhe na direção da universalidade. Neste tópico, quero explicitar por que o caminho escolhido por Piaget e, conseqüentemente, Habermas, não é empirista, tampouco pré-formista, mas construtivista.

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 até então não evidentes que esclarecem a passagem contínua dos esquemas sensório-motores rumo aos esquemas de natureza conceitual. As relações entre pensamento e linguagem são o pano de fundo, a base para sua elaboração teórica. A análise de suas explicações sobre essas relações permite reconstituir os passos de suas descobertas e 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, 1945/1971a, 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, o que inauguraria 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 daquilo que se assemelha à inteligência das ações e à das representações não é uma ruptura, mas uma continuidade. A lógica abstraída das ações se projeta no patamar representativo como um *continuum*.

A teoria de Vygotsky, por sua vez, diz que as curvas do desenvolvimento da linguagem e do pensamento, que até então corriam separadas, fundem-se por volta dos dois anos de idade, momento em que “a criança ‘faz a maior descoberta de sua vida’, a de que ‘cada coisa tem seu nome’” (VYGOTSKY, 1934/1989, p. 37). A solução proposta por ele confere um salto desde o período pré-verbal até o verbal, remediando a lacuna que resta 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 dado por Vygotsky à influência dos aspectos exógenos no aparecimento da linguagem reduz o tema à prevalência da vida social e da linguagem sobre a formação do pensamento (PIATELLI-PALMARINI, 1978/1983). Se nos recordarmos do que já foi aqui apontado, de que a teoria de Piaget teve duas fases, a leitura atenta dos pressupostos de cada uma delas mostrará que, em 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, que repercute a dinâmica cibernética.

Noam Chomsky, por sua vez, apresenta solução diferente. Ele reconhece o aspecto da continuidade entre pensamento e linguagem, aproximando-se, nesse ponto, mais de Piaget que de Vygotsky. A distinção 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, 1978/1983, 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 pré-formista”, 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 (1978/1983, 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 tem suporte o desenvolvimento da linguagem mas, diferentemente de Chomsky, situa sua origem no período sensório-motor e não na herança genética.

Os posicionamentos que citei acima foram importantes para que Piaget pudesse, ao negá-los, delimitar melhor a fronteira de seu pensamento. A estratégia discursiva que elegeu 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.

Cinquenta anos de experiências ensinaram-nos que não existem conhecimentos resultantes de um simples registro de observações, sem uma estruturação devida às atividades do indivíduo. Mas tampouco existem (no homem) estruturas cognitivas *a priori* ou inatas: só o funcionamento da inteligência é hereditário, e só gera estruturas mediante uma organização de ações sucessivas exercidas sobre objetos. Daí resulta que uma epistemologia em conformidade com os dados da psicogênese não poderia ser empírica nem pré-formista, mas não pode deixar de ser um construtivismo, com a elaboração

continua de operações e de novas estruturas. (PIAGET, 1978/1983, p. 39).

Habermas, do mesmo modo que Piaget, provavelmente não acompanharia o pensamento de Wallon, pois 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. A mesma ideia central de continuidade, Habermas carrega em seu entendimento sobre descentração. E mesmo tendo adotado essa noção de descentração da primeira teoria de Piaget (sugerindo à primeira vista uma maior aproximação a Vygostky), expressiva parte de suas manifestações o vincula às interações, à autorregulação e à cibernética. Apesar dessa obtusa passagem em sua teoria, ainda se pode ver sua identidade teórica distante de uma abordagem que ponha maior acento a fatores exógenos, objetivos. Ele também se afasta da ênfase à dimensão endógena que transparece no constructo inatista de Chomsky. O núcleo fixo inato torna mais limitadas as possibilidades do agir comunicativo, de tal maneira que, se Habermas aderisse a esse ponto de vista, o potencial emancipatório de sua proposta esmaceria, já que pensar assim implicaria uma compactação da gama de vertentes a seguir.

Apostar na teoria piagetiana como fio condutor epistemológico é aderir ao seu construtivismo e assumir que a gênese do pensamento e da linguagem reside na ação. Saber onde se inicia essa gênese, no entanto, não basta para Piaget. Como disse, “o problema central consiste, pois, em 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, 1978/1983, p. 39). Essa elucidação pode ser proveitosa à teoria habermasiana. Resta explicar, portanto, como essa gênese acontece.

3.5 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, 1945/1971a, 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 em que os fatores coletivos estão minimizados diante dos processos da vida mental que se manifestam no indivíduo, “mesmo no caso da imitação, que conduz à constituição de relações interindividuais sem delas derivar univocamente” (PIAGET, 1945/1971a, p. 10). 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, 1945/1971a, 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, ele 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 mais interessa a este estudo é o terceiro, pois a base da discussão que aqui desenvolvo parte do conceito de racionalidade, cuja maior afinidade é com a representação cognitiva. É nele que imerjo daqui em diante.

Do nascimento até um ano e seis meses de idade, aproximadamente, a criança se encontra em um período de desenvolvimento denominado sensório-motor. Nesse

momento, 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, 1970/2002, p. 9). Até esse momento, não há diferenciação entre 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, estando, por enquanto, 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 que se compreenda a organização das ações. Ele é “a 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 como 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 que surgem não negam absolutamente os anteriores, senão, que 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 gradativamente 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” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1994). Assim reconhecidos, os esquemas passam a ser denominados esquemas de ação. Nesse ponto encontram um estado de equilíbrio mais ou menos estável, chegando ao cume da etapa ainda não verbal. Desse ponto em diante adentra-se outro período na história evolutiva 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, 1945/1971a, p. 280). Esses esquemas possuem, portanto, uma natureza transitiva, o 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 (PIAGET, 1945/1971a, p. 281). 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 quer dizer que ela não está nomeando as coisas ao usar suas primeiras palavras (onomatopeias ou imitações do vocabulário adulto). O que oraliza está mais próximo de “sistemas de ações possíveis do que [de] objetos” (PIAGET, 1945/1971a, 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, o que faz com que não seja fácil distinguir sua natureza. “A denominação, como vimos, não é uma simples atribuição de um nome, mas a enunciação de uma ação possível: a palavra traduz, neste nível, a organização dos esquemas sensório-motores” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1994, p. 52). As palavras da criança nesse momento expressam ordens ou desejos, constituindo-se em prolongamentos da ação. O elemento que figura nesta fase são os pré-conceitos, que têm por característica 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 que se diferencie um indivíduo como único dentre um grupo de semelhantes.

Progressivamente, os esquemas verbais avançam na direção das representações verbais e esse avanço depende, inevitavelmente, 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, 1945/1971a, 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.

[...] a imagem, embora já desempenhando naturalmente seu papel de significante, conserva, então, uma função herdada de sua origem imitativa e que já observamos a propósito do símbolo: ela constitui um substituto parcial da coisa significada por essa espécie de “aderência do signo” própria a todos os símbolos primitivos. Com efeito, pelo próprio fato de os objetos estarem diretamente assimilados uns aos outros, o objeto assimilante torna-se uma espécie de exemplo ou de exemplar privilegiado em relação ao objeto assimilado. (PIAGET, 1945/1971a, p. 292).

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, 1945/1971a, p. 293). Ou seja, o objeto é assimilado a outro, sendo que aquele que ocupa o lugar de objeto assimilante se torna um exemplar privilegiado. Por exemplo, uma lesma identificada por uma criança nessa fase somente é considerada por ela uma lesma porque é associada à imagem anterior de outro exemplo de lesma. Esse acontecimento não se dá porque a lesma encontrada se adequa aos critérios de uma classe “lesmas”. “‘A lesma’ é assim o protótipo ou o representante de todas as lesmas, enquanto que num conceito geral todas as lesmas são equivalentes graças a caracteres comuns e abstratos” (PIAGET, 1945/1971a, p. 293). Isso torna evidente que o pensamento é capaz de se prolongar em imagem e é essa imagem, por sua vez, que se torna suporte para a assimilação.

Essas características do pré-conceito estendem-se aos primeiros raciocínios. Para adentrar esse assunto, antes, é preciso definir o que são raciocínios, de modo que possam ser diferenciados das manifestações da inteligência da criança que antecedem seu surgimento. Piaget os explica 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, 1945/1971a, p. 295). Com isso indica que os referidos raciocínios não são produto direto da percepção, mas juízos a respeito dela. Apesar do distanciamento, não se desvinculam absolutamente da percepção, estando a ela subordinados.

Ilusão 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. Os primeiros, servem para que a criança possa evocar os meios que utilizará para alcançar os fins que almeja. Como auxiliares a esse processo, utilizam-se de imagens e palavras que tenham finalidade representativa. São os que mais se parecem 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, 1945/1971a, p. 295).

Com características diferentes dos primeiros raciocínios teleológicos, o outro tipo de raciocínio é denominado constatativo ou reflexivo. De início, esses raciocínios “prolongam as coordenações práticas no plano representativo e, sobretudo, continuam [...] como se fossem intermediários entre o pensamento simbólico e o pensamento lógico, graças ao respectivo caráter pré-conceitual ou ‘transdutivo’” (PIAGET, 1945/1971a, p. 299). Isso os mantém próximos ainda de prolongamentos de ações, muito embora já manejem ligações entre juízos de constatação. A principal distinção quanto aos raciocínios do tipo anterior é que não deformam tanto a realidade.

O que faz deles ainda raciocínios pré-conceituais é o fato 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 tão somente os elementos de seu interesse e, com isso, ignora alguns aspectos importantes. Por consequência, acaba supervalorizando outros aspectos, o que confere à assimilação atributos bastante específicos, que a distanciam da assimilação própria ao período da inteligência conceitual. Como bem identifica Piaget:

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 não de forma acabada.

Os raciocínios são tradicionalmente distintos em dois tipos. Ou são 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, como afirma Piaget (1945/1971a). 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, 1945/1971a, 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 que realize assimilações menos deformantes e acomodações mais gerais. Alguns problemas de aprendizagem, por exemplo, relacionam-se ao estacionamento do sujeito nesse estágio de raciocínio transdutivo “onde se conclui do particular para o particular, onde se confunde o indivíduo com a classe e a classe com o indivíduo. Com essa confusão nada se aprende” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1994, p. 92).

Se se continua em um movimento de desenvolvimento regular, na perspectiva do sujeito epistêmico, a criança avança rumo à conquista da inteligência conceitual que se reconhecerá por sua chegada à fase operatória. Ao adentrar este novo patamar de desenvolvimento da inteligência, há um recomeço. Não no que diz respeito às estruturas. Estas serão já bem distintas daquelas com as quais a criança contava nas

manifestações da inteligência sensório-motora. O recomeço que aponta Piaget diz respeito aos aspectos funcionais. Eles são os mesmos que engendraram a movimentação que levou o desenvolvimento da criança do início ao final do período sensório-motor, depois, dos primeiros esquemas verbais ao conceito. Agora, tal fisiologia se aplica a uma nova estrutura que, 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. O que há, ao contrário, é 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 esse novo modelo, passou a ser capaz de descrever consistentemente os mecanismos dessa transição. Assim, entre o antes e o depois, início e fim da passagem por esse processo, há quatro diferenças que podem ser nitidamente identificadas:

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, 1945/1971a, p. 304).

A primeira dessas diferenças diz da forma como se constituem os nexos entre as ações ou entre as várias etapas que integram em totalidade 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, 1945/1971a, 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 que existe um percurso mais curto que a levaria desde o ponto inicial até o ponto final – uma hipotenusa, em relação ao ângulo formado. Se tivesse que ir atrás desse objeto, percorreria o mesmo trajeto que ele, um “L”. Apenas uma representação de conjunto ou fusão de imagens, que revelasse todas as possibilidades para que chegasse até aquele objeto, permitiria que ela escolhesse o caminho mais curto ou com menos obstáculos.

Por conta dessa 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, mesmo que já tendam à operatoriedade. Não há uma inteligência das representações. A inteligência da criança é prática. “É inteligência puramente vivida (inteligência das situações, conforme diz Wallon), e não pensamento” (PIAGET, 1945/1971a, p. 304). 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 que remetam a coordenações entre eles. Como dito, não está presente nessa fase a inteligência das representações. Sem ela, os elementos que sustentam o 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 que 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 que aqui está posto. 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, 1945/1971a, p. 304).

Assim, a ação percebida pela criança como que 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, 1945/1971a, p. 304). Quer dizer, a aceleração das etapas da ação, realizada interiormente, possibilita a antecipação mental do seu resultado, como que um rascunho de sua execução ao nível do pensamento, da representação.

Essa aceleração se complementa com a tomada de consciência desse processo pelo sujeito. É possível identificar a tomada de consciência quando ele 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, 1945/1971a, p. 305). Dessa maneira, o sujeito supera a busca pela consecução simples do objetivo instrumental, o que era até então a única dimensão que estava a seu alcance.

As coordenações, que na inteligência sensório-motora ocorriam apenas na dimensão intraindividual, passam agora a necessitar de elementos que regulem os conflitos que passam a ser percebidos nas coordenações com outros sujeitos. Esses elementos são os signos, integrados em um sistema mais ou menos comum a todos sujeitos. Neles estão contidos os parâmetros que dão suporte às classificações e seriações. Imbricada à condição anterior está a de que a apropriação do sistema de signos acompanha a inserção do sujeito em um contexto social. Falar em construção do real demanda a projeção de um mundo objetivo que seja comum a outros sujeitos.

Piaget resume essas quatro condições em apenas duas:

A) Um sistema de operações que transponha as ações exteriores de sentido único para ações mentais móveis e reversíveis (condições 1 e 2); B) uma coordenação interindividual das operações, que assegure, ao mesmo tempo, a reciprocidade geral dos pontos de vista e a correspondência do pormenor das operações e dos resultados respectivos (condições 3 e 4). (PIAGET, 1945/1971a, p. 305).

Em essência, o que Piaget pretende demonstrar ao descrever os elementos da passagem de um momento sensório-motor ao conceitual é que, muito embora a estrutura inicial e a final sejam entre si bastante distintas, existe uma continuidade funcional entre elas. Em um outro estudo, publicado em “O Nascimento da Inteligência na Criança” (1936/1987), 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 que se conduz desde os hábitos sensório-motores até a diferenciação entre meios e fins que pressupõe a coordenação de esquemas independentes, com vistas a atingir determinado fim (PIAGET, 1936/1987).

Um achado vigoroso desse estudo resulta em uma afirmação de Piaget de que, 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, 1936/1987, p. 226). 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, 1936/1987, p. 227), quer dizer, mais móveis.

No período sensório-motor, esse processo chega a seu ápice, conquista um estágio de equilíbrio plena. Ele passa a agregar os esquemas verbais, dando início a um novo ciclo, agora, no plano representativo. Os mecanismos que operam esse desenvolvimento agora, o fazem 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 repentinamente o lugar da inteligência das situações. Mas que

a evolução estrutural conquistada até o final do período sensório-motor se repete em nova escala no plano seguinte, o plano das representações.

O surgimento da linguagem interpõe novos elementos à realidade que fazem com que o sujeito tenha que percorrer um caminho semelhante ao do sensório-motor para reencontrar esse equilíbrio no estágio representativo. A diferença entre aquele equilíbrio e este é que naquele as assimilações e acomodações são apenas atuais, já neste, as anteriores são evocadas e afetam as assimilações e acomodações contemporâneas. Isso implica que o esquema operatório seja ao mesmo tempo atual e anterior. Atual porque lida com as assimilações e acomodações da ação imediata e também anterior, porque se utiliza das imitações representativas e imagens, no caso da acomodação, assim como das evocações de significações que se coordenam com os esquemas atuais, no caso das assimilações. O pensamento – inicialmente centrado em um objeto assimilante – ruma em direção à descentração, chegando por fim ao equilíbrio entre assimilação e acomodação, tendendo à reversibilidade estrutural.

É fácil de ver, porém, que entre o pensamento pré-conceitual, de um lado – caracterizado por assimilação centrada num objeto típico e, bem assim, por acomodação que simboliza o esquema de conjunto pela imagem desse tipo – e o pensamento operatório, de outro lado – caracterizado pela descentração e pelo equilíbrio permanente entre a assimilação e a acomodação – pode intercalar-se certo número de termos intermediários, conforme o grau de reversibilidade atingido pelo raciocínio. (PIAGET, 1945/1971a, p. 310).

Nesse caminho da descentração há momentos intermediários. E eles estão concentrados especialmente 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 ainda se apresenta a imagem como símbolo do esquema, contudo, não mais como centro do processo. E 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, 1945/1971a, p. 311).

Ao longo deste subitem, o processo da ação ao conceito foi explicitado permeando os seguintes temas: esquemas; pré-conceitos; função narrativa; primeiros raciocínios; transdução; diferenças entre os estágios sensório-motor e conceitual; e as condições para a chegada ao pensamento conceitual. A ênfase até então foi conferida à concepção piagetiana. Deste ponto em diante, refarei o mesmo trajeto, porém, buscando identificar vínculos com o pensamento de Habermas, sublinhando possíveis 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 está subordinada a aquisição da linguagem. 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 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 em um nível ainda elementar de desenvolvimento, também no agir comunicativo essa função se faz 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 que nela se engaja 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 que dependem do desenvolvimento da função simbólica.

Entre o bebê e o sujeito do agir comunicativo, embora os sujeitos sejam estruturalmente distintos, o desenvolvimento da função simbólica é uma constante em um e em outro. 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, ele é o que mantém a unidade entre as duas fases.

As estruturas que permitem o aparecimento da linguagem e as estruturas que dão 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 que, 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 no 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 que deixam 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.

O que se deduz é 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 que operam 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, corresponde aos esquemas amplamente móveis que no desenho de Piaget correspondem aos esquemas conceituais.

Entre um momento e outro não há passagem abrupta, mas uma transição gradual. O espaço intermediário entre os esquemas de ação e os conceituais são chamados, pois, esquemas verbais. Os primeiros deles coincidem com o aparecimento dos primeiros signos semiverbais. Piaget comprova empiricamente que, com essas primeiras palavras, as crianças que adentram o universo de seu uso 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 que tenha êxito ao buscá-lo onde quer que esteja. Quando surgem os esquemas verbais, já despertada a função simbólica, o que ela faz é uma espécie de transferência da ação corporal para o campo do signo. É então, com esses signos, que a criança expressa ações – e ações de natureza teleológica. E esse é um significativo achado, pois, aponta a origem da instrumentalidade da razão nas profundezas da construção do pensamento e da linguagem pela criança. Desse modo, para avançar da racionalidade instrumental às condições para a racionalidade comunicativa, o sujeito precisa encontrar meios de tornar seus esquemas gradativamente menos subordinados à ação.

Uma característica interessante desse período é que 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, 1945/1971a, p. 281). Isso quer dizer que não há estrutura prévia suficientemente consistente para que a ela seja assimilado o objeto. Um suporte provisoriamente utilizado no lugar dessa estrutura é, no caso, um outro objeto, de modo direto. Ao conduzir a 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. Piaget diz que “o sinal ‘*au-au*’ designa não somente os cães e o que se lhes assemelha, como tudo

aquilo que se vê da sacada, como o cão inicial”. 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 de tal modo que ele as assimila desde um ponto de vista centrado em sua própria perspectiva. Numa situação comunicativa cujos participantes buscam entendimento sobre o tema política, dificultaria a coordenação de perspectivas se um dos sujeitos associasse o tema à ideia de corrupção. Hipoteticamente, um argumento que versasse sobre a etimologia do termo como tendo raiz em *pólis*, cidade para os gregos, poderia levar esse sujeito à compreensão de que o falante quis dizer que os cidadãos da Antiguidade Clássica eram necessariamente corruptos ou mesmo outras compreensões da mesma forma distorcidas.

Esses elementos, a meio-caminho entre a ação e o conceito, recebem de Piaget o nome de pré-conceitos. Eles não têm nem generalidade, nem individualidade completas. O pré-conceito é gerado por uma assimilação a uma imagem de um objeto privilegiado que corresponderia, na transposição para o agir comunicativo que estou incitando, à imagem cristalizada de política enquanto sinônimo de corrupção. Nessas condições, sempre que 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 que aparece 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 em que se enquadrem todas as mais ou menos distintas possibilidades para o termo política.

Segundo Piaget (1945/1971a) são dois os fatores que sustentam o equilíbrio provisório nesse período. A capacidade de pensar por imagens, que mencionei 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, 1945/1971a, 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. Ela ainda é, porquanto, somente a reconstituição de uma 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, 1945/1971a, p. 286). Desse modo, o desenvolvimento do sujeito para que alcance as condições de participação em uma situação de agir comunicativo depende das possibilidades que o mesmo tem de se desenvolver sua função narrativa. Em quaisquer que sejam as áreas da esfera pública em que atue o sujeito, 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 rumo às condições sobre as quais repousa alguma esperança de emancipação humana.

As características que Piaget (1945/1971a) destaca dos pré-conceitos podem ser encontradas nos primeiros raciocínios.

Conforme estes aparecem a propósito de uma busca adaptada, ou numa situação social tal que o objetivo seja atuar, deformando, caso necessário, o real, encontrar-se-ão simples transduções desinteressadas, raciocínios interesseiros ou tendenciosos (porém de modo algum destituídos de astúcia) ou mesmo raciocínios simbólicos de forma estranha por suas combinações de imagens conformes aos desejos. (PIAGET, 1945/1971a, p. 295).

Nesse momento, Piaget não está mais se referindo a palavras que expressam a ação em algum grau, mas sim, a raciocínios. A linguagem aí está a serviço da tradução desses primeiros raciocínios. Eles, por sua vez, também se encaminham desde a proximidade com a ação até os conceitos. Esse trajeto se inicia com os pensamentos práticos ou teleológicos, chegando até os constatativos 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 outrora observei ao analisar o surgimento dos signos, volta a acontecer em um nível de maior complexidade, no patamar dos raciocínios. Essa constatação sugere que em um desenvolvimento, cujo modelo imagético é uma espiral, há um recomeço funcional que se repete sempre em arranjos estruturais gradativamente mais complexos. Isso sinaliza por um lado que há um nível de mobilidade dos esquemas que se pode considerar o mínimo para que se adentre ao universo do agir comunicativo, o do esquema conceitual. Por outro lado, demonstra que ao atingir esse nível o sujeito não se encontra com a etapa final do seu desenvolvimento pois, em momentos repetidos de gradativa complexidade estrutural, voltará a se deparar com ações que vão da maior à menor concentração de sua perspectiva.

Na mobilização das condições desde o agir instrumental ao 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. Fazendo um recorte desde o momento dos esquemas sensório-motores até a chegada aos esquemas conceituais na criança, há quatro diferenças evidenciadas por Piaget. Elas, que já foram anteriormente elencadas neste texto, são bastante instrutivas a respeito da analogia funcional com o agir comunicativo.

A primeira dessas diferenças é que o pensamento, ao ter que 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 uma fusão dessas imagens. A racionalidade instrumental guarda em si um caráter teleológico também porque não pode ser capaz de dar às ações essa representação de conjunto. As ações, quando sequencialmente encadeadas, uma após outra, conduzem a uma percepção linear e rígida, cujo fim único é o sucesso. Diferentemente, a mobilidade e flexibilidade de esquemas exigida pela coordenação de perspectivas dirigida ao entendimento com outros sujeitos – que pode levar a uma solução final coletivamente construída e talvez previamente incalculável –, dificilmente poderia ser ao menos considerada a partir da ótica do sujeito do agir instrumental. Não há bases sobre as quais sejam capazes de vislumbrar o agir comunicativo como uma possibilidade. A superação dessa condição depende de um “encurtamento móvel da ação de conjunto” (PIAGET, 1945/1971a, p. 304). É necessária uma fusão das

ações sequenciais que leve a uma representação interior, esta, permitindo a elaboração de um esquema antecipador da ação.

A inteligência sensório-motora, por conta disso mesmo, se preocupa “não com a constatação (classificação e seriação) ou com a explicação” (PIAGET, 1945/1971a, p. 304), o que a levaria a procurar a verdade. Ela se ocupa do sucesso e, por isso, tende ao êxito. É o que diz a segunda diferença elencada por Piaget. A racionalidade instrumental também não busca constatar ou explicar, a não ser que esse ato sirva ao alcance de uma meta. A substituição da busca do objetivo prático acontece quando o sujeito se torna capaz de estabelecer a classificação hierárquica e também a seriação das relações, traduzidas em constatação e explicação. Isso representa nada mais do que uma “tomada de consciência que esclarece esse esboço abreviado, isto é, que desenrola o filme nos dois sentidos” (PIAGET, 1945/1971a, p. 305). Sendo os dois sentidos a constatação e a explicação. O sujeito do agir comunicativo necessita ter elaborado um sistema de operações que consiga superar a organização de ações consideradas exteriores em relação ao sujeito para que a elas deem lugar 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 que, no entanto, essa ação se oponha ao estado atual.

A terceira diferença citada por Piaget diz respeito à entrada no domínio simbólico. Continuando o exercício de destacar analogias entre um processo e outro que aqui iniciei, posso cogitar que o sujeito do agir instrumental encontra dificuldades em atuar sobre algo que não sejam suas próprias realidades, indícios de sua percepção ou sobre sinais de origem motora, assim como acontece nos esquemas sensório-motores. Somente com o desenvolvimento da função simbólica se chega a trabalhar a partir de signos, símbolos e esquemas representativos. Atingir as condições para o agir comunicativo é algo que está intrinsecamente relacionado à aquisição de um sistema de signos. A partir disso é possível a “construção dos conceitos gerais necessários à classificação e à seriação” (PIAGET, 1945/1971a, p. 305). Um conceito geral apenas poderia ser construído na medida que o sujeito tivesse já se apropriado de um sistema de signos. Desse ponto em diante, estaria disponível uma compreensão do tema em questão de um modo não delimitado pelo alcance dos instrumentos imediatos das suas próprias percepção e ação.

O emprego dos signos, por sua vez, enseja que a perspectiva do sujeito seja socialmente enriquecida. Um proferimento inicial, enquanto ainda estritamente

vinculado ao campo das percepções e ações individuais, não desfruta das possibilidades que a ele podem ser 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 que tenha início a dinâmica do agir comunicativo. Não há entendimento mútuo sem trocas entre os sujeitos e também não há trocas se as ideias não adentrem um campo fértil para que isso aconteça. A “senha” para que as ideias adentrem o campo em que as trocas são possíveis, permitindo a socialização, é que o sujeito que as profira seja capaz de acessar e empregar signos de modo competente. Tal passagem demanda que haja uma coordenação de operações entre os indivíduos “que assegure, ao mesmo tempo, a reciprocidade geral dos pontos de vista e a correspondência do pormenor das operações e dos resultados respectivos” (PIAGET, 1945/1971a, p. 305).

As diferenças entre os esquemas sensório-motores e os esquemas conceituais, assim como as soluções apresentadas para Piaget para que se passe de um momento a outro, possuem dois eixos: as questões relativas ao desenvolvimento cognitivo e à socialização. A chegada ao patamar do conceito presume uma equilíbrio entre processos assimiladores e acomodadores. Essa equilíbrio que Piaget descreve no período representativo já acontecera 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, se funcionalmente há analogia entre eles, da mesma forma, o sujeito estará apto ao agir comunicativo quando encontrar equilíbrio estável entre os processos assimiladores e acomodadores.

A reconstrução feita do percurso da ação ao conceito sob o enfoque do agir comunicativo dá relevo a aspectos importantes da aproximação entre ambos autores. Não há, pois, uma correspondência imediata entre o desenvolvimento da ação ao conceito e do agir instrumental ao comunicativo. No entanto, há uma analogia funcional evidente entre ambos. Diante dessa analogia, fio condutor do que foi escrito até aqui, algumas lições podem ser depreendidas. Dentre elas, que atingir as condições necessárias para o agir comunicativo representa alcançar um momento de equilíbrio entre processos assimiladores e acomodadores. Esse processo é movimentado a partir de uma força despertada pelo conflito (elemento importante em Piaget e, também, Habermas). A busca por equilíbrios provisórios leva o sujeito a

patamares mais avançados de seu desenvolvimento até que essa equilibração se torne estável. Outra dessas lições é que o ambiente que desfavorece a manifestação da função narrativa restringe o espaço do conflito em suas possíveis dimensões, fazendo com que os sujeitos tendam a um estado de permanente “menoridade”. Não há emancipação, no sentido proposto por Habermas, sem as condições mínimas para a participação dos sujeitos no agir comunicativo e, estas não são alcançadas sem que haja um campo favorável para o desenvolvimento da função narrativa, que ao mesmo tempo é pano de fundo dos conflitos e reserva onde estão se buscam os recursos para sua superação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Faço das considerações finais deste trabalho um espaço para, inicialmente, recordar a intenção do estudo, o problema de pesquisa, os objetivos e a tese que defendi, verificando em que medida as expectativas iniciais do texto puderam ser ou não atendidas. Feito isso, quero avançar problematizando as questões secundárias, mas correlatas ao tema, levantadas ao longo da introdução. O terceiro momento dedico a três excursos. Emancipação, democracia e educação são temas que se desviam do assunto principal – mas não podem ser deixados de lado – com os quais dialogo de forma menos ortodoxa. Por fim, reservo alguns parágrafos para a reflexão sobre as possibilidades de pesquisa que se abrem a partir das questões aqui semeadas.

No decorrer do processo de escrita deste texto, ao deparar-me com o trabalho da professora Zélia Ramozzi-Chiarottino, vi seu esforço em encontrar o real sentido da obra de Jean Piaget. O assunto é de tal forma diluído ao longo da obra do suíço que, por isso mesmo, tornou-se centro de muitas controvérsias entre seus leitores. Encontrar o sentido de sua obra, pois, demandou um elevado grau de rigorosidade metodológica, além de bastante esforço e empenho, tal qual transparece na obra da professora Zélia. Essa observação me fez pensar que, para além dos objetivos gerais e específicos, da hipótese, da tese, do problema de pesquisa (elementos intrínsecos ao trabalho em si), é importante que esteja nítida a minha intenção com este trabalho. É elucidativo, para quem lê, que no texto esteja declarado o que pretendi alcançar com ele em uma esfera que transcende seus aspectos internos.

A minha intenção é que este trabalho contribua sendo um dentre outros estudos que compõem um quadro teórico ao qual pesquisadores, estudantes, docentes, gestores de escolas e membros de comunidades escolares possam recorrer em busca de referências sobre o tema que trato. O que desejei inicialmente foi que este estudo pudesse subsidiar experiências educativas que se interessassem em transpor o modelo educativo pautado na racionalidade de tipo instrumental rumo a outras possibilidades que contemplam a sua dimensão comunicativa e emancipatória. Penso que em determinada medida essa intenção pôde ser garantida. Apenas em determinada medida, pois, logicamente, há fatores que se interpuseram ao cumprimento desse propósito.

Um deles, considero, é a densidade do pensamento de Habermas e de Piaget. Inicialmente, pensava que suas escritas eram responsáveis por tornar confusos os conceitos que, no fundo, eram fáceis. Contudo, enquanto deles me aproximava, notei que os dois autores usualmente esforçam-se por tornar suas ideias mais transparentes, mais compreensíveis. A dificuldade, então, está no nível em que os próprios conceitos se apresentam ao leitor. Paulatinamente essas dificuldades são vencidas, no entanto, podem se tornar um empecilho para aqueles que buscam um uso mais prático desta leitura.

Apesar disso, leitores encontrarão aqui referências às obras de Habermas e de Piaget, a partir das quais poderão tomar conhecimento das bases do pensamento de cada um deles. Aqueles que já os conhecem, saberão de algumas das controvérsias que rondam seu fazer teórico e, com isso, poderão olhar para esses autores por perspectivas diferentes, como as erigidas por seus críticos aqui já citados. A dimensão sociológica da obra de Piaget, o veio político de sua teoria, as bases piagetianas da obra de Habermas e o fato deste haver desconsiderado as transformações pelas quais passou a teoria de Piaget, são alguns dos assuntos que podem representar novidade para aqueles que são iniciados na leitura de um e de outro. Os leitores poderão encontrar aqui referências sobre a interface possível entre educação e comunicação. Ademais, irão se deparar com alusões cujo direcionamento teórico alimenta esperanças na emancipação. Em dúvidas sobre fundamentos epistemológicos da caminhada educativa no sentido emancipatório, leitores terão condições de achar neste trabalho a dinâmica, os estádios e o motor dos processos do agir comunicativo, postulados a partir de uma analogia com a teoria de Piaget. A partir disso, este texto pode se configurar em um recurso para estabelecer conexões entre o fazer e a reflexão, iniciando um movimento dialético que pode conduzir a uma práxis educativa emancipatória.

Porém, antes de que fosse definida a intenção do trabalho, estive mais ferrenhamente às voltas com seu conteúdo. O que quero saber? Que problema quero resolver desenvolvendo este projeto de pesquisa? Inicialmente, imaginei que o contexto dessa pergunta se erigiria tendo a Educação Profissional, Científica e Tecnológica brasileira como lócus. A dicotomia instrumentalidade e emancipação é tão mais aparente lá que até determinado momento estive convicto de que faria uma pesquisa empírica nesse campo. No entanto, a abrangência de seus resultados seria um tanto mais restrita. A certa altura, suspendi as ideias de trabalhar com uma

pesquisa na Educação Profissional e de realizar um estudo de cunho empírico. Com apoio das disciplinas em que estive matriculado e das leituras preliminares que realizei, vagarosamente desenhei o problema de pesquisa até que adquirisse um caráter definitivo: como o percurso da ação ao conceito descrito por Piaget pode conferir uma nova dimensão à Teoria do Agir Comunicativo, aproximando-a da educação?

Quando eu formulei essa questão, estava bastante impressionado com a constatação do potencial emancipatório do agir comunicativo e, paradoxalmente, com as críticas ao modelo habermasiano que denunciavam o fato de que ele é acessível (cognitiva e linguisticamente) apenas a um grupo seletivo de sujeitos. Quase simultaneamente, li a explicação de Piaget sobre a gênese e a evolução do pensamento e da linguagem. Percebi ali alguns indícios de que uma aproximação entre esses autores poderia ser muito rica. Ora, se o modelo habermasiano não demonstrara como fazer para chegar até as condições do agir comunicativo, talvez Piaget pudesse contribuir para que isso acontecesse. Mas, como o percurso descrito por Piaget poderia se aproximar do que escreveu Habermas? Ao chegar a esse ponto, considerei haver encontrado um bom problema de pesquisa.

A resposta a esse “como?”, não necessito retomar aqui, pois ela está diluída ao longo do trabalho, podendo ser encontrada de modo mais conciso na leitura do Capítulo 3. Entretanto – a título de consideração final – posso dar destaque a algo que considero essencial. Eu supunha que pudesse enriquecer a Teoria do Agir Comunicativo a tal ponto que ela chegaria a adquirir uma “nova dimensão”, como dito na formulação do problema de pesquisa. Porém, deparei-me com as constatações de que a) a obra de Habermas é abrangente e meticulosa, de tal modo que, em seu arranjo geral, deixa poucas lacunas para contribuições; b) Piaget já compunha o quadro de referências teóricas habermasianas, ocupando um importante lugar na fundamentação do agir comunicativo; c) a recepção de Piaget por Habermas já havia sido explorada por outros pesquisadores; e d) a erudição manifesta na obra do pensador alemão a situa em um patamar intelectual elevado a tal altura que acrescentar à Teoria do Agir Comunicativo demandaria o dispêndio mais esforço e tempo do que o exercido pelo próprio Habermas. Assim, diante dessas quatro constatações, compreendi que não seria possível conferir essa nova dimensão na proporção que havia anteriormente esboçado, o que julguei saudável, pois o resultado final do trabalho foi mais realista.

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 nesse momento. Esse achado teórico apontou uma brecha por onde a investigação pôde ser encaminhada. Certamente, as conclusões inferidas a partir dessa abordagem não renovaram a Teoria do Agir Comunicativo, como foi projetado em princípio, no entanto, trouxeram elementos com um bom potencial enriquecedor do debate. Neste balanço final, pelo qual trago à tona avanços e limites, posso também dizer que, consideradas as ponderações acima, foi possível responder satisfatoriamente à questão mobilizadora da pesquisa.

Tendo feito esse ajuste de perspectiva, ficou mais simples delimitar um objetivo geral. Eu precisava, por um lado, descrever a explicação piagetiana da transição da ação ao conceito e, por outro, estabelecer uma analogia com a passagem do agir instrumental às condições para o agir comunicativo. De modo específico, busquei atender esse objetivo no item final do Capítulo 3 intitulado “Da ação ao conceito: analogias frente à Teoria do Agir Comunicativo”. Os itens anteriores, que compõem os capítulos precedentes, trabalham questões preliminares e necessárias a essa tessitura final.

Com esse objetivo geral não procurei propor uma tarefa dentro de um horizonte muito alargado como, por exemplo, as relações entre as reflexões realizadas e a educação, a democracia, a política, etc. Em verdade, a tarefa que me propus a partir desse objetivo foi bem restrita. A extensão maior do texto foi ocupada pelo trabalho preliminar, necessário para que se sustentasse essa aproximação teórica. Sobrepor simplesmente Piaget a Habermas, sem passar por essa etapa, não permitiria que fossem abstraídos os produtos de sua aproximação. Apenas ao longo da pesquisa pude perceber isso.

Conseguindo cumprir com o objetivo geral, tive condições de referendar (com e sem ressalvas) a minha tese. Em suma, essa tese foi a 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), eu poderia 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.

Vou decompor essa tese para poder analisá-la melhor. Em primeiro lugar, falo do realinhamento da apropriação que Habermas fez da teoria de Piaget. Quando me

encontrei com as objeções a Habermas feitas por Barbara Freitag, cogitei que Habermas não tomara conhecimento da cibernética, de modo geral. Ou que não houvera pensado que um sistema com base na autorregulação pudesse levar ao desenvolvimento das condições para o agir comunicativo. No entanto, eu passei a compreender essa questão de modo diferente depois de dois eventos. Primeiro, encontrei no volume 2 da “Teoria do Agir Comunicativo” uma indicação de que Habermas conhecia a teoria dos sistemas (embora não houvesse chegado a ela por intermédio de Piaget). Depois, li em “Consciência Moral e Agir Comunicativo” como Habermas se apoiou em Robert Selman para nele forjar uma base para seu modelo de evolução das interações sociais (indiretamente inspirado em Piaget e já absorvendo em algum nível ideias da cibernética). Ou seja, o fato de que Habermas não tomara conhecimento da transição da teoria da descentração piagetiana rumo à cibernética, não impediu que ele se apropriasse dela. Ele o fez, contudo, andando por outras vias.

Essa observação fez com que o alcance da tese tivesse que sofrer um recorte. Se antes desse recorte eu pensava que reconstruiria em determinada medida a Teoria do Agir Comunicativo no patamar da cibernética, o que fiz depois derivou de um ajuste desde uma perspectiva ampla rumo a outra, específica, expressa na trajetória da ação ao conceito. Com isso, não deixei de buscar o realinhamento da apropriação que Habermas realizara da obra de Piaget. A diferença, contudo, é que esse realinhamento não trouxe 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 que eu pudesse investigar melhor outro eixo contido na tese. Há, de fato, uma analogia entre a transição da ação ao conceito e a do agir instrumental ao comunicativo. A funcionalidade que se evidencia no desenvolvimento do período sensório-motor, que se repete no período representativo e, novamente, aparece desde a dimensão do agir instrumental até o alcance das condições para o agir comunicativo é evidente. Estruturalmente, cada uma dessas fases é distinta, mas o modo como funciona possui em essência a mesma dinâmica. Os processos de assimilação e acomodação que encaminham equilíbrios mais ou menos estáveis, impulsionados pelo “mecanismo” da abstração reflexionante são uma constante em todas essas fases.

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, a certa altura estendem-se 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, nas suas interações, etc. Não há mais nexos na afirmação de que a emancipação seria uma tarefa individual. A emancipação (retomando seu sentido etimológico) retira do sujeito as mãos que o aprisionam a nada mais que uma perspectiva centrada em si mesmo. 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. Ao final deste trabalho, fortaleço minha compreensão de que a Teoria do Agir Comunicativo é um modelo propositivo que tem um bom potencial para provocar-nos, humanidade, no sentido emancipatório.

Porém, como seria possível ao sujeito alcançar o “Olimpo” das condições necessárias ao engajamento no agir comunicativo? A ideia de que a educação tem um importante papel nesse aspecto compõe o último trecho dentre os que desmembrei 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 tenha a emancipação como fim busca por esses elementos.

Ao longo do texto eu destaquei dois: o conflito e a função narrativa. Sem conflito não há estímulo para o processo de reequilíbrio 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 do conflito, a título de ilustração, a estrada seria interrompida. Com isso quero endossar a ideia de que há uma evidente interface entre o agir comunicativo e a educação, desde que essa educação esteja alinhada com a busca por emancipação.

Além desses dois pilares que citei, 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. Eles não puderam ser abordados porque fugiram do escopo da tese. As críticas a Habermas podem, se aprofundadas, cada uma, instigar novos estudos. São exemplos as questões 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 adentrei a discussão sobre as possibilidades da perspectiva da solidariedade frente à lógica do capital, 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 por muita gente, ainda há muito que desbravar. Em especial, sobre suas ideias sociológicas. Elas são pouco conhecidas pelos públicos leigo e especializado. As tentativas que o autor ensaia ao traçar analogias entre sua teoria e o desenvolvimento da sociedade compõem um tema que também não foi suficientemente investigado neste estudo. Outrossim, não tratei 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 foi ponto de intersecção entre os dois. Além desses assuntos, não pude ocupar-me muito demoradamente sobre três temas que, em determinada

medida, se anunciam mas não se efetivam ao longo do texto. Então, não poderia concluí-lo sem algumas palavras a respeito das ideias de emancipação, educação e democracia.

Para Habermas, a emancipação em uma perspectiva ampla seria a descolonização do mundo da vida pelo sistema. Os mecanismos dinheiro e poder teriam sua influência reduzida diante da realização desimpedida da potência comunicativa da qual o mundo da vida é reserva. 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 eliminadas a ponto de não haver mais problemas que demandassem processos comunicativos para sua resolução. Para o próprio sujeito, é adquirir as condições necessárias ao engajamento no agir comunicativo de modo que possa, diante de qualquer tema que deseje, entender-se com alguém em sentido mútuo. Pode-se entender como sendo 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, é, então, um 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 essencialmente autocráticos, por exemplo, não teria sentido.

Acompanhando a mesma linha das discussões sociológicas de Piaget, que põem em diálogo todo e parte social, vejo que entre esses extremos está uma terceira possibilidade. Não há sujeito democrático construído fora de um ambiente em que elementos democráticos possam ser em alguma medida acessados. Não há também ambiente que possa ser considerado democrático se esvaziado da matéria democrática humanamente produzida. O teor atual do contexto democrático a que o sujeito tem acesso, produto das tensões entre forças autônomas e heterônomas, é o terreno objetivo e social que dá suporte ao jogo de assimilações e acomodações que, no sujeito, tende a um estado de equilíbrio. Esse estado de equilíbrio, pelo que aqui foi dito sobre as concepções de Piaget e Habermas, é descentrado. Isso corresponde a uma perspectiva em que 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, que findam por definir esse estágio como 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. Há escolas que se identificam como democráticas porque realizam eleições para os cargos administrativos. Outras, porque vão além disso, permitindo que a comunidade escolar participe de algumas decisões tomadas pela administração. Há escolas que dão aulas expositivo-dialogadas sobre democracia. Tem quem ofereça disciplina específica para tratar do assunto. Há outras em que toda a organização normativa e espacial é transformada para que haja 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.

Afinado com tudo que foi discutido ao longo deste trabalho, vejo que uma educação que tem como horizonte a emancipação e como práxis a democracia, de algum modo terá isso impresso não apenas em suas concepções, mas principalmente em suas práticas. Essas práticas, em linhas gerais, muito além de não impedir a manifestação dos sujeitos ou a comunicação entre eles, precisa ser espaço de promoção da comunicação, da interação, da cooperação. Não é apenas a relação entre as pessoas, no âmbito restrito da sala de aula, que precisa refletir a condição democrática, mas a escola como um todo.

Para que se possa compreender o quanto uma escola reflete condições democráticas, podem ser feitas algumas perguntas. 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 as pessoas que vivem em 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.) na escola? E as relações de trabalho estabelecidas com educadores, são justas? Educadores tomam parte em assuntos que dizem respeito à sua própria atuação profissional? As relações de poder que se estabelecem entre membros da comunidade escolar são mais ou menos 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 que alternativas a escola lança mão para lidar com os conflitos? Como são distribuídas as turmas, os horários de aula, as disciplinas escolares? De que modo são estruturalmente organizados os espaços de aula? Com que propósito e de que forma são realizadas as avaliações?

A depender das respostas a essas e outras tantas questões correlatas, pode-se saber como é vivenciada a democracia em uma escola. Se das respostas a esses questionamentos for interpretada a existência de um favorecimento das condições para o desenvolvimento da função narrativa que deem margem aos conflitos

provisórios (que enfim encontram espaço para emergir), permitindo que sejam elencados temas sobre os quais sujeitos busquem agir comunicativamente para que se entendam mutuamente, então, essa escola traz consigo uma potência para viabilizar processos democráticos. Ao contrário, se as respostas ensejarem a compreensão de que as possibilidades comunicativas são restringidas nas 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 tem uma capacidade de instigar processos democráticos menos potente.

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

Além desses três tópicos que mencionei, este trabalho abre outras frentes de investigação. No campo de estudos das escolas democráticas, 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 democráticas e, ainda, para seu mapeamento. Observar esse fenômeno das alternativas educativas por uma perspectiva crítica com relação às mudanças no mundo do trabalho, quer dizer, buscar compreender como as inovações no campo educacional podem servir a interesses corporativos ou interesses emancipatórios. Para além dos propósitos econômicos na educação, também se pode investigar que reflexos possui a ascensão das pautas conservadoras nesse cenário.

Outros trabalhos podem explorar melhor o papel do conflito no desenvolvimento das dimensões cognitiva, moral, social do sujeito. Esse assunto pode ser trabalhado pela perspectiva piagetiana ou habermasiana. Também podem ser realizados estudos

que debatam o conflito na escola a partir desses dois pontos de vista. Esse debate pode se tornar ainda mais interessante diante dos contrapontos levantados pela Teoria do Reconhecimento. Outro assunto que pode frutificar novos estudos é que Piaget e Habermas, enquanto humanistas, restringem os horizontes de visualização dos problemas às relações entre sujeito e objeto e entre sujeito e sujeito. O eixo, para ambos, é sempre o sujeito. No entanto, outras perspectivas ontológicas e, conseqüentemente, epistemológicas, podem dar margem a diferentes leituras em que esse sujeito não seja mais necessariamente o centro. Por fim, a abordagem da aproximação entre Piaget e Habermas pelo viés do desenvolvimento moral poderia ser bastante proveitosa.

REFERÊNCIAS

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).

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

ALMEIDA, Argus Vasconcelos de; FALCÃO, Jorge Tarcísio da Rocha. Piaget e as Teorias da Evolução Orgânica. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 21, n. 3, pp. 525-532. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v21n3/v21n3a22.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2019

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, pp. 115-125. Dez. 1993.

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

BARRERA, Tathyana Gouvêa da Silva. **O Movimento Brasileiro de Renovação Educacional no Início do Século XXI**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

BARBOSA, Evandro; COSTA, Thaís Cristina Alves. **Metodologia e Prática de Pesquisa em Filosofia** [recurso eletrônico]. Pelotas: NPFIL online, 2015.

BATAGLIA, Patricia Unger Raphael. **A construção da Competência Moral e a Formação do Psicólogo**. 2001. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

BATAGLIA, Patricia Unger Raphael et al. Competência de Juízo Moral dos Estudantes de Medicina: um estudo piloto. **Rev. bras. educ. med.**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 1, p. 5-14, Mar. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-55022013000100002&script=sci_arttext&tlng=es. Acesso em: 5 jan. 2020.

BATAGLIA, Patricia Unger Raphael; MORAIS, Alessandra de; LEPRE, Rita Melissa. A Teoria de Kohlberg sobre o Desenvolvimento do Raciocínio Moral e os Instrumentos de Avaliação de Juízo e Competência Moral em Uso no Brasil. **Estud. psicol. (Natal)**, Natal, v. 15, n. 1, p. 25-32, Abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2010000100004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 5 jan. 2020.

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.

BECKER, Fernando. **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: HOBBSAWM, 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, pp. 159-184, 2017. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/7145>>. Acesso em: 19 jan. 2020.

DONGO-MONTOYA, Adrián Oscar. Marx e Piaget: aproximações teóricas e epistemológicas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, pp. 7-22, jan./mar. 2018. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/60803>>. Acesso em: 21 mar. 2019.

DONGO-MONTOYA, Adrián Oscar. 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.

DONGO-MONTOYA, Adrián Oscar. Sociedade e Conhecimento: Questões e postulados sociológicos na teoria de Piaget. **Schème**, Marília, v. 6, n. especial, pp. 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.

DUTRA, Delamar José Volpato. 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.

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

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

FREITAG, Bárbara. **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, 2000b. Disponível em: <https://www.perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/habermas_jurgen_-_aclaraciones_a_la_etica_del_discurso.pdf>. Acesso em: 1 jan. 2020.

HABERMAS, Jürgen. **Conhecimento e Interesse**. São Paulo, Editora UNESP, 2014.

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

HABERMAS, Jürgen. **Discurso Filosófico da Modernidade**. Trad. Luiz Sérgio Repa, Rodnei Nascimento. São Paulo: Difel, 2000a.

HABERMAS, Jürgen. **Fé e Saber**. Trad. Fernando Costa Mattos. São Paulo: Editora Unesp, 2013b.

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

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

HABERMAS, Jürgen. **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, pp. 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.

HERMAN, Thierry. In Memoriam Jean-Blaise Grize (1922-2013). **Revue internationale de philosophie**, v. 268, n. 2, 2014, pp. 113-113. Disponível em: <<https://www.cairn.info/revue-internationale-de-philosophie-2014-2-page-113.htm>>. Acesso em: 20 mai. 2019.

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

HERMANN, Nadja. **Validade em Educação:** intuições e problemas na recepção de Habermas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

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

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.

KESSELRING, Thomas. 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.

LIND, Georg. O Significado e Medida da Competência Moral Revisitada: um modelo do duplo aspecto da competência moral. **Psic.: Refl. Crít.**, 2000, v. 13, n. 3, pp.399-416. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v13n3/v13n3a09>>. Acesso em: 6 jan. 2020.

LOURENÇO, Orlando. Além de Piaget? Sim, mas primeiro além da sua interpretação padrão! **Análise Psicológica**, 1998. v. 16, n. 4. pp. 521-552. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0870-82311998000400001&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25 mar. 2019.

MACHADO, Carlos Eduardo Jordão. O Conceito de Racionalidade em Habermas: a 'guinada lingüística' da teoria crítica. **Trans/Form/Ação**, v.11, 1988, pp. 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.

MORENO, Montserrat; SASTRE, Genoveva. La Construcción de Sistemas de Organización. In: GARCÍA-MADRUGA, Juan Antonio et. al. (Coord.). **Construyendo Mentes**: ensayos em homenaje a Juan Delval. Madrid: Librería UNED, 2012.

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, pp. 1035-1050. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000400008>. Acesso em: 22 ago. 2018.

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

MÜHL, Eldon Henrique. 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.

NEVES, M. **Entre Têmis e Leviatã**: uma relação difícil. O Estado Democrático de Direito a partir e além de Luhmann e Habermas. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

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

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim Falou Zaratustra**. Trad. Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2002. (Originalmente publicado entre 1883-1885).

NIETZSCHE, Friedrich. **Para Além do Bem e do Mal**: prelúdio para uma filosofia do futuro. Trad. Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2007. (Originalmente publicado em 1886).

NOBLE, Denis. Conrad Waddington and The Origin of Epigenetics. **Journal of Experimental Biology**. v. 218, 2015, pp. 816-818.

OLIVEIRA, Nythamar Fernandes de. Mundo da Vida: a apropriação habermasiana de Husserl e Wittgenstein. **Veritas**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, Mar. 1999. p. 133-145. Disponível em: <<https://philpapers.org/archive/DEOMDV-2.pdf>>. Acesso em: 11 dez. 2019.

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. pp. 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, 1945/1971a. (Originalmente publicado em 1945).

PIAGET, Jean. **A Linguagem e o Pensamento da Criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Originalmente publicado em 1923).

PIAGET, Jean. **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, 1983. (Originalmente publicado em 1978).

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

PIAGET, Jean. 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.

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

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

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

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

PIAGET, Jean. **Sabedoria e Ilusões da Filosofia**. Trad. Zilda Abujamra Daeir. São Paulo: Nova Cultural, 1983 (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).

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).

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).

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.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zélia. **Piaget: Modelo e Estrutura**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1972.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zélia. **Psicologia e Epistemologia Genética de Jean Piaget**. São Paulo: EPU, 1988.

ROCHLITZ, Rainer (coord.). **Habermas**: o uso público da razão. Trad. Léa Novaes. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2005.

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).