

JACI DE FÁTIMA SOUZA CANDIOTTO

A FILOSOFIA COMO PRÁTICA EDUCATIVA
NA PERSPECTIVA DA TEORIA DA AÇÃO
COMUNICATIVA DE JÜRGEN HABERMAS

CURITIBA-PR

2002

JACI DE FÁTIMA SOUZA CANDIOTTO

**A FILOSOFIA COMO PRÁTICA EDUCATIVA
NA PERSPECTIVA DA TEORIA DA AÇÃO
COMUNICATIVA DE JÜRGEN HABERMAS**

Dissertação apresentada como requisito parcial à
obtenção do grau de Mestre.

Curso de Pós-Graduação em Educação, Linha de
Pesquisa: História e Filosofia da Educação no
Brasil, Séculos XIX a XXI.

Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia
Universidade Católica do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Edmilson Paschoal.

CURITIBA

2002



Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Centro de Teologia e Ciências Humanas
Área de Educação
Mestrado em Educação

ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ.

Exame de Dissertação n.º 263

Aos dois dias do mês de setembro de dois mil e dois, realizou-se a sessão pública de defesa de dissertação intitulada "A FILOSOFIA COMO PRÁTICA EDUCATIVA NA PERSPECTIVA DA TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA DE JÜRGEN HABERMAS", apresentada por Jaci de Fátima Souza Candiotto, ano de ingresso 2000, para obtenção do título de Mestre. A Banca Examinadora foi composta pelos seguintes professores:

MEMBROS DA BANCA	ASSINATURA
Prof. Dr. Antonio Edmilson Paschoal	
Prof.ª Dr.ª Siomara Borba Leite	
Prof. Dr. Peri Mesquida	

De acordo com as normas regimentais a Banca Examinadora deliberou sobre os conceitos a serem atribuídos e que foram os seguintes:

Prof. Dr. Antonio Edmilson Paschoal	Conceito <u>A</u>
Prof.ª Dr.ª Siomara Borba Leite	Conceito <u>A</u>
Prof. Dr. Peri Mesquida	Conceito <u>A</u>
	Conceito Final <u>A</u>

Observações da Banca Examinadora:

Prof.ª Dr.ª Lilian Anna Wachowicz
Diretora Adjunta de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE APROVAÇÃO

JACI DE FÁTIMA SOUZA CANDIOTTO

A FILOSOFIA COMO PRÁTICA EDUCATIVA
NA PERSPECTIVA DA TEORIA DA AÇÃO
COMUNICATIVA DE JÜRGEN HABERMAS

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Mestrado em Educação (área de concentração História e Filosofia da Educação no Brasil, século XIX a XXI) da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, pela comissão formada pelos professores:

Orientador: Prof. Dr. Antônio Edmilson Paschoal
Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Prof.^a Dr.^a Siomara Borba Leite
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Peri Mesquida
Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Prof. Dr. Bortolo Valle
Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Curitiba, 02 de setembro de 2002

Agradecimentos

Esta pesquisa, surgiu num contexto de estudo e de trabalho e se desenvolveu neste mesmo ambiente graças ao incentivo e colaboração de muitas pessoas.

Por isso, quero agradecer,

ao Professor Dr. Antonio Edmilson Paschoal, que com sua experiência, amplo conhecimento e atenção paciente assumiu comigo a responsabilidade da efetivação da dissertação,

à PUCPR, por disponibilizar seus arquivos para o resgate da história escrita da Filosofia como Prática Educativa,

aos professores do Departamento de Filosofia, que deram sua valiosa contribuição respondendo ao questionário de pesquisa,

à Comissão de Sistematização do Eixo de Formação Humana da PUCPR por poder partilhar das reflexões, estudos e elaboração do Documento, fundamental no contexto deste trabalho.

aos Professores do Mestrado em Educação da PUCPR, por ampliarem meus horizontes de pesquisa.

ao meu esposo Cesar pelo apoio, compreensão e carinho com que me tem acompanhado.

*À minha mãe, Lucilla, pelo seu
exemplo de fortaleza, superação e cuidado;
Ao meu esposo Cesar que, com seu amor, ternura e
compreensão,
torna meu “mundo da vida” um presente contínuo de felicidade
e reflexão.*

*Eu estou (...) à procura dos vestígios de uma razão
que reconduza, sem apagar as distâncias,
que una, sem reduzir o que é distinto ao mesmo denominador,
que entre estranhos torne reconhecível o que é comum,
mas deixe ao outro sua alteridade.*

Jürgen Habermas

SUMÁRIO

SUMÁRIO	vii
LISTA DE QUADROS	ix
RESUMO	x
RESUMEN	xi
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I DAS POSSIBILIDADE DA RACIONALIDADE MODERNA À CRÍTICA DOS SEUS LIMITES	10
1.2 A CRÍTICA DA RACIONALIDADE MODERNA	15
1.2.1 Marx e Engels	16
1.2.2 Adorno e Horkheimer	17
CAPÍTULO II A CRÍTICA DA RACIONALIDADE MODERNA E A PROPOSTA DA TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA DE HABERMAS	21
2.1 AS CRÍTICAS DA MODERNIDADE E DA SOCIEDADE.....	21
2.2 TRABALHO E INTERAÇÃO: ESBOÇO DE UMA TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA.....	24
2.3 A CRÍTICA DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO.....	27
2.4 A PERSPECTIVA DO CONHECIMENTO A PARTIR DA TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA.....	32
CAPÍTULO III APROXIMAÇÕES ENTRE AS TENDÊNCIAS DA FILOSOFIA NOS CURSOS DA PUCPR E A PERSPECTIVA DE HABERMAS	37
3.1 A ONTOLOGIA E A FENOMENOLOGIA: 1982-1991	37
3.1.1 Análise do Desenvolvimento Histórico	37
3.1.2 A Metafísica, a Fenomenologia e a Crítica de Habermas	47
3.2 A FENOMENOLOGIA DE CARÁTER EXISTENCIAL E O HOMEM COMO SER POLÍTICO: 1992-1999	52

3.2.1	Análise do Desenvolvimento Histórico.....	52
3.2.2	As Tensões entre o <i>Mundo da Vida</i> e o <i>Sistema</i>	56
3.3	A CRÍTICA AO DESENVOLVIMENTO TÉCNICO-CIENTÍFICO E O SER HUMANO COMO HORIZONTE DO CONHECIMENTO: 2000-2001	61
3.3.1	Análise do Desenvolvimento Histórico	61
3.3.1.1	O Programa de Aprendizagem: <i>Processos do conhecer</i>	62
3.3.1.2	O Programa de Aprendizagem: <i>Filosofia</i>	64
3.3.2	A <i>Filosofia</i> como Prática Educativa e Reflexiva e a Teoria da Ação Comunicativa de J. Habermas	66
CAPÍTULO IV APROXIMAÇÕES ENTRE A PRÁTICA DOCENTE DA FILOSOFIA E OS POSICIONAMENTOS DE HABERMAS		73
4.1	QUESTÕES CONTEXTUAIS EM TORNO DA <i>FILOSOFIA</i> COMO PRÁTICA EDUCATIVA NA PUCPR.....	73
4.2	O ENSINO-APRENDIZAGEM A PARTIR DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO.....	76
4.2.1	A Relação entre Formação Humana e Conhecimento Técnico-científico ..	77
4.2.2	A Questão do Ensino-Aprendizagem	80
4.3	AS METODOLOGIAS E OS PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO A PARTIR DA TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		86
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....		93
FONTES DOCUMENTAIS		94
ANEXO – EIXO DE FORMAÇÃO HUMANA DA PUCPR.....		99

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – EMENTAS DE 1982.....	38
QUADRO 2 – CONTEÚDOS DE 1982.....	38
QUADRO 3 – EMENTAS DE 1983.....	40
QUADRO 4 – EMENTAS DE 1984.....	41
QUADRO 5 – EMENTAS DE 1985.....	42
QUADRO 6 – CONTEÚDOS DE 1985.....	43
QUADRO 7 – EMENTAS DE 1986 A 1991.....	46
QUADRO 8 – EMENTAS DE 1992-1993.....	53
QUADRO 9 – CONTEÚDOS DE 1992-1993.....	53
QUADRO 10 – EMENTAS DE 1994-1999.....	54
QUADRO 11 – CONTEÚDOS DE 1994-1999.....	54

RESUMO

Este estudo trata da possibilidade da relação entre a teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas e a prática educativa da *Filosofia* nos cursos de graduação da PUCPR, no período de 1982 a 2001. A pesquisa faz um resgate histórico do ensino da *Filosofia* na PUCPR apontando as tendências de cada momento e articulando-as com as propostas de Habermas. Na perspectiva de Habermas, a racionalidade moderna se desdobra numa racionalidade cultural (ação comunicativa) e numa racionalidade social (razão instrumental e estratégica). A primeira, mais relacionada com o *mundo da vida* e com os contextos espontâneos de ação; a segunda, mais próxima do *sistema*, ou seja, da burocratização da política e da técnica científicada. A hipótese do autor é que na modernidade a racionalidade social tem absorvido a racionalidade cultural. Daí a proposta de uma teoria da ação comunicativa que leve em conta o mundo objetivo da ciência, o mundo social da política e da moral e o mundo subjetivo da estética e da expressão. Mas isso só é possível se a razão instrumental e estratégica estiver condicionada pela razão comunicativa. A educação, no caso, o ensino da Filosofia, é uma forma de racionalidade. Nesse sentido, o estudo visa examinar até que ponto a prática educativa da *Filosofia* nos cursos de graduação da PUCPR pode ser um veículo do agir comunicativo diante dos impasses do agir instrumental e estratégico. Uma das conclusões da pesquisa é que a própria *Filosofia* se encontra envolta nas tensões entre *mundo da vida* e *sistema*; e que cabe a ela mediar tais tensões, tratando o conhecimento a partir de uma *razão comunicativa em três dimensões: cognitivo-instrumental, prático-moral e estético-expressiva*.

Palavras-chave: Filosofia – Prática educativa - Racionalidade – Teoria da ação comunicativa – mundo da vida – sistema – Formação humana.

RESUMEN

Ese estudio relaciona la teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas y la práctica educativa de la *Filosofía* en los cursos de bachiller de la PUCPR, desde 1982 hasta 2001. La investigación hace un recorrido histórico de la enseñanza de la *Filosofía* en la PUCPR indicando las inclinaciones de cada momento y conectándolas con las propuestas de Habermas. Según Habermas, la racionalidad moderna se despliega en una racionalidad cultural (razón comunicativa) y una racionalidad social (razón instrumental y estratégica). Una, más conectada al mundo vivido y a los contextos espontáneos de acción; otra, más cercana del sistema, o sea, de la burocratización del Estado y de técnica cientificista. La hipótesis del autor es que, en la modernidad, la racionalidad social ha absorbido a la racionalidad cultural. De donde el planteo de una teoría de la acción comunicativa que considere el mundo objetivo de la ciencia, el mundo social de la política y de la moral y, además, el mundo subjetivo de la estética. Sin embargo, eso sólo es posible, si la razón instrumental sea orientada por la razón comunicativa. La educación, específicamente, la enseñanza de la *Filosofía*, es una modalidad de racionalidad. Esa suposición conduce a lo siguiente: hasta que punto la práctica educativa de la *Filosofía* en los cursos de bachiller de la PUCPR es un vehículo de la razón comunicativa ante los problemas de la razón instrumental. Una de las tesis a que llega la investigación es que también la *Filosofía* está envuelta en las tensiones entre el mundo vivido y el sistema; sin embargo, ella debe mediar estas tensiones, considerando el conocimiento desde una racionalidad alargada o tridimensional: cognitivo-instrumental, práctico-moral y estético-expresiva.

Palabras llave: *Filosofía* – Práctica educativa - Racionalidad – Teoría de la acción comunicativa – mundo vivido – sistema – Formación humana.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa pretende analisar o papel da *Filosofia* como prática educativa¹ na proposta de formação humana na PUCPR, tomando como base o vínculo entre a racionalidade moderna e a educação presente nas reflexões de Jürgen Habermas. Uma preocupação que tem sua emergência na linha de pesquisa: *Filosofia e História da Educação no Brasil, séculos XIX a XXI*, do Mestrado em Educação da PUCPR.

O objeto de estudo é o desenvolvimento histórico da Disciplina *Filosofia I e II* – no período de 1982 a 1999 – e dos Programas de Aprendizagem *Processos do Conhecer e Filosofia* – no período de 2000 a 2001 –, a partir da teoria da ação comunicativa de Habermas.

A *Filosofia I e II* fez parte do conjunto de Disciplinas complementares ofertadas nos cursos de graduação da PUCPR até 1999, a saber: *Filosofia I e II, Deontologia e Teologia*. Já, *Processos do Conhecer e Filosofia*, fazem parte do Eixo de Formação Humana que compreende os seguintes Programas de Aprendizagem: *Processos do Conhecer, Filosofia, Ética e Cultura Religiosa*. A mudança das Disciplinas para os Programas de Aprendizagem é resultado da implantação do Projeto Pedagógico da PUCPR, no ano 2000.

O estudo parte da hipótese de que a formação da racionalidade moderna tem na fragmentação do conhecimento um dos seus limites fundamentais; e que isso pode ser constatado de modo específico na educação de tendência positivista, que separa o conhecimento técnico-científico – considerado verdadeiro, objetivo e neutro – e o conhecimento próprio das ciências humanas e da filosofia – considerado subjetivo e, portanto, não científico.

Na prática docente da *Filosofia* nos diversos cursos de graduação da PUCPR pode-se constatar alguns indícios dessa tendência positivista, tanto entre os alunos

¹ A expressão “*Filosofia* como prática educativa” será utilizada para designar, de uma só vez, a Disciplina de *Filosofia I e II* e os Programas de Aprendizagem *Processos do Conhecer e Filosofia*.

quanto entre os professores.² Daí que a *Filosofia*, com seu caráter constitutivo de criticidade, possa ser uma das instâncias da transformação desse modo de pensar e de agir na prática educativa da universidade. Isso demandaria, além da crítica à racionalidade moderna de tendência positivista, a proposta de uma outra forma de relação entre racionalidade e educação, buscando integrar a formação humana e o conhecimento técnico-científico.

Nesse sentido, são válidas as pesquisas desenvolvidas por Habermas, que constituem não somente uma crítica às concepções de sociedade e de ciência modernas de tendência positivista e sua influência na educação, como também apresenta a proposta de uma racionalidade ampla fundada na teoria da ação comunicativa.

HABERMAS (1980a), elabora uma crítica do saber moderno, ao considerar que qualquer *conhecimento* está imbuído de um *interesse* específico. Essa hipótese questiona a interpretação do positivismo cientificista que se apoia na tese da neutralidade e da objetividade da ciência. Segundo ele, é fundamental que se proponha uma nova racionalidade irreduzível à mera disposição correta das regras formais, como concebe o positivismo; e sim, fundamentada no agir comunicativo, como capacidade de estabelecer um diálogo fecundo entre o mundo objetivo das coisas, o mundo social das normas e o mundo subjetivo dos afetos (HABERMAS, 1987, I).

Dessa racionalidade fundamentada no agir comunicativo decorre também *uma interpretação da Modernidade*. Habermas não pretende se contrapor à modernidade em termos de progresso da ciência e da tecnologia; tampouco renuncia à dessacralização da sociedade tradicional operada pela modernidade cultural, que a substituiu pelas esferas axiológicas da ciência, da moral e da arte. Revogar a legitimidade do quadro institucional do mundo sócio-cultural tal como era concebido na sociedade tradicional pré-moderna seria, para ele, um erro.

² Essa hipótese está baseada nas respostas ao questionário de pesquisa realizado entre alguns professores que lecionaram a Disciplina *Filosofia I e II* e lecionam os Programas de Aprendizagem *Processos do Conhecer e Filosofia*. E será desenvolvido no Capítulo IV.

Na perspectiva de HABERMAS (1987, I), existem duas modalidades de modernidade: a cultural e a social.

Da modernidade cultural desprenderam-se as bases axiológicas da ciência, da ética e da estética, e aí situa-se a razão comunicativa. Já a modernidade social se caracteriza, sobretudo, pela consciência tecnocrática; tal consciência se desenvolveu devido ao crescente complexo de autonomização do social (da Economia e do Estado) que foge do controle consciente dos indivíduos assumindo uma característica anônima, cujo exemplo é o processo de burocratização social. A consciência tecnocrática reduz problemas sociais e políticos a meros problemas técnicos, e ainda propõe uma pretensa objetividade e neutralidade, invalidando a subjetividade e a intersubjetividade no domínio do discurso científico. (HABERMAS, 1987, I)

Entretanto, os problemas que a sociedade vem enfrentando devido à institucionalização da consciência tecnocrática, demanda um redimensionamento dos valores humanos na construção de uma nova forma de interpretar a sociedade.

De acordo com ROUANET (1992, p. 149-150), situando-se a partir da modernidade inacabada, Habermas faz uma crítica da modernidade social a partir da modernidade cultural. A modernidade social teria soterrado o agir comunicativo por meio de processos crescentes de racionalização do político e do econômico.

Sem renunciar à modernidade, situando-se ora aquém, ora além dela, Habermas opta por uma *razão dialógica* que possibilite a interlocução entre a razão instrumental - específica da modernidade social - e o agir comunicativo - específico da modernidade cultural. (ROUANET, 1992)

De sua crítica da modernidade decorre ainda uma *crítica da sociedade*. Embora seja visivelmente influenciado por Weber na compreensão da modernidade, nem por isso Habermas o *recoloca como única resposta teórica aos desafios da sociedade moderna*.

HABERMAS (1980b) reconhece a crítica de Weber. Mas enquanto este via a passagem da sociedade tradicional para a sociedade moderna somente como a passagem da legitimação do mundo sócio-cultural para os subsistemas de ação instrumental, Habermas entende que não somente a razão instrumental, mas também o agir comunicativo pertence à sociedade moderna. Para Habermas, com o

desenvolvimento do capitalismo, a razão instrumental subsumiu o agir comunicativo; a consciência tecnocrática colonizou os contextos espontâneos de ação, que Habermas denomina *mundo da vida*.³

A possibilidade de um agir comunicativo presente na modernidade cultural – de cujo lugar situa-se Habermas – é uma via de acesso para situar a razão instrumental sedimentada pela modernidade social, no seu devido lugar. (HABERMAS, 1987, I) Sendo a educação uma forma específica da racionalidade moderna, é possível então situá-la filosoficamente no interior do conflito entre razão instrumental e agir comunicativo.

Consideradas as questões iniciais e o referencial teórico, o problema de pesquisa que se propõe é este: em que medida é possível aproximar a teoria da ação comunicativa, de Habermas, com os esforços da *Filosofia* como prática educativa para mediar as tensões educacionais decorrentes da fragmentação da racionalidade moderna, nos cursos de graduação da PUCPR, entre os anos de 1982 e 2001?

O objetivo geral consiste em relacionar a crítica da racionalidade moderna e a proposta da teoria da ação comunicativa, de Habermas, com a *Filosofia* como prática educativa no processo de formação humana da PUCPR, analisando criticamente o desenvolvimento histórico da Disciplina *Filosofia I e II* e dos Programas de Aprendizagem *Processos do Conhecer e Filosofia*.

Do objetivo geral emergem quatro desdobramentos necessários: estudar a formação da racionalidade moderna e as críticas a ela dirigidas; compreender as críticas que Habermas dirige à modernidade, à sociedade e à ciência e sua proposta da teoria da ação comunicativa; resgatar historicamente, por meio de fontes documentais, as propostas da Disciplina *Filosofia I e II* e dos Programas de Aprendizagem *Processos do Conhecer e Filosofia*, nos diversos cursos da PUCPR, como esforços significativos para a humanização do conhecimento técnico-científico e relacioná-los com as perspectivas de Habermas; analisar em que medida pode-se pensar a *Filosofia* como prática educativa a partir de uma teoria da ação comunicativa.

³ Para compreender essa expressão, Cf. o item 3.2.2 As Tensões entre o *Mundo da Vida* e o *Sistema*.

Em coerência com o referencial teórico, o modelo metodológico que se pretende utilizar para a elaboração desta pesquisa é o crítico-dialético, ou simplesmente, crítico.⁴

Num *nível teórico*, as pesquisas crítico-dialéticas em educação questionam a visão estática da realidade das abordagens empírico-analíticas e fenomenológico-hermenêuticas, pois elas escondem o caráter conflitivo, histórico e dinâmico do real.

Daí a postura crítica, tentando desvendar não somente um conflito de interpretações, mas principalmente, um “conflito de interesses” (GAMBOA, 1997, p. 97). As pesquisas crítico-dialéticas “manifestam um ‘interesse transformador’ das situações ou fenômenos estudados, resgatando sua dimensão sempre histórica e desvendando suas possibilidades de mudança.” (GAMBOA, 1997, p. 97)

Num *nível epistemológico*, as pesquisas crítico-dialéticas priorizam como critério de cientificidade “a dinâmica e a contradição interna dos fenômenos e explicam as relações entre homem-natureza, entre reflexão-ação e entre teoria-prática (razão transformadora).” (GAMBOA, 1997, p. 98)

A ciência é concebida como uma categoria histórica, produto da ação humana inserida no movimento evolutivo das formações sociais. A produção científica é considerada uma construção que veicula a teoria e a prática, o pensar e o agir. Se o eixo de explicação científica das concepções empírico-analíticas é a causalidade e o das fenomenológico-hermenêuticas é a interpretação, as pesquisas crítico-dialéticas privilegiam a categoria da ação.

Compreendidos os fundamentos epistemológicos das pesquisas crítico-dialéticas, é fundamental identificar seus pressupostos gnosiológicos, ou seja, a concepção de sujeito e objeto e sua relação no processo do conhecimento.

Se as pesquisas empírico-analíticas têm seu processo cognitivo centrado no objeto, e as pesquisas fenomenológico-hermenêuticas, na interpretação do sujeito, as pesquisas crítico-dialéticas estão centradas na relação dinâmica entre sujeito e objeto. E sua categoria central é a concreticidade.

⁴ A denominação de metodologia “crítico-dialética” é utilizada por GAMBOA, 1997, p. 91-115.

Para GAMBOA (1997, p. 103): “O concreto é construído como ponto de chegada de um processo que tem origem empírico-objetiva, passa pelo abstrato, de características subjetivas, e forma uma síntese, validada na mesma ação de conhecer, quando o conhecido (concreto no pensamento) é confrontado com seu ponto de partida através da prática.”⁵

Os fundamentos epistemológicos podem ser melhor compreendidos ainda, por meio dos pressupostos ontológicos, tais como as concepção de homem e de educação, de história e de realidade.

Para Marx, o homem é concebido como ser social. Ainda que condicionado pelas relações econômicas, políticas e culturais, ele é o criador da realidade social e transformador dessas relações.⁶

A educação é considerada uma prática inserida nas formações sociais e resulta de suas transformações históricas. Se, por um lado, ela faz parte da superestrutura, atuando junto com a política e outras manifestações culturais na reprodução da ideologia dominante, por outro, paradoxalmente, ela é também “força de transformação objetiva das relações sociais.” (SEVERINO, 1986, p. 51)

⁵ O autor provavelmente faz referência ao método que Marx desenvolve na Introdução à *Crítica da Economia Política*. A “origem empírico-objetiva” se refere àquilo que Marx chama de “concreto dado”, que é o objeto ainda não mediado pela teoria. No entanto, no processo do conhecimento entendido dialeticamente, não se pode partir diretamente da prática imediata, ou seja, do *concreto dado*. Não se pode explicar um objeto de pesquisa na sua imediatez, sem a mediação da abstração (MARX, 1982). Deve-se antes fazer uso de categorias teóricas para a organização do *concreto dado* e sua conseqüente sistematização (MARX, 1982). O método dialético numa pesquisa educacional permite um *novo olhar* sobre o objeto de pesquisa, organizando o que estava disperso na sua imediatez por meio da síntese das múltiplas determinações do objeto pesquisado, permitindo transformar o *concreto dado* num *concreto pensado*. Depois de descobrir por meio da abstração as múltiplas determinações do *concreto dado* (empírico-objetivo) em suas categorias simples, procede-se a sínteses mais complexas (MARX, 1982). Chega-se então à *realidade concreta do fenômeno*, a seus fundamentos e possibilidades, que é a *realidade concreta pensada*. Segundo MARX (1982, p. 14), “O concreto é concreto, porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da percepção e da representação” [grifos no original]. Trata-se de uma dupla significação do termo “concreto”: o “concreto” como ponto de partida não é o “concreto imediato”, dado, caótico e, sim, a síntese das múltiplas determinações do concreto dado, feita pela mediação da abstração. É por isso que Marx, mais adiante, explica que “as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento”. Ou seja, a pertinência do método crítico-dialético consiste na possibilidade de se chegar à unidade (síntese mediada pelo pensamento) na diversidade (realidade empírico-objetiva).

⁶ No Prefácio à *Crítica da economia política*, lê-se: “O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, política e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência.” (MARX, 1982, p. 25)

Outra categoria importante para as pesquisas crítico-dialéticas, assim como para as demais abordagens, é a história. Só que ela não é vista como uma variável (pesquisas empírico-analíticas) ou um dado circunstancial de contexto (pesquisas estruturalistas), e sim como “eixo da explicação e compreensão científicas, e têm na ação uma das principais categorias epistemológicas.” (GAMBOA, 1997, p. 105)

Semelhante à categoria da história, as pesquisas crítico-dialéticas privilegiam uma visão dinâmica e conflitiva da realidade, sendo que os fenômenos são percebidos no seu devir e na sua história. A visão da realidade é construída na prática cotidiana do pesquisador a partir de suas condições concretas de existência (GAMBOA, 1997). É da realidade que se parte para produzir o conhecimento, buscando as relações e conexões do fenômeno com a totalidade que o torna concreto, reconhecendo o momento de análise como o momento de abstração, o que torna a reinserção do fenômeno na realidade passo imprescindível do método.

As principais categorias e expressões utilizadas na pesquisa que denotam a presença do método crítico-dialético são: teoria da ação, prática educativa, tensão, desenvolvimento histórico, conhecimento e interesse, crítica, reflexão crítica, emancipação. A própria perspectiva de Habermas é crítica e isso perpassa todo o trabalho.⁷

A dissertação está estruturada em quatro capítulos. O Capítulo I, trata da formação da racionalidade moderna e dos seus limites. Destacam-se aí as correntes filosóficas do racionalismo, do empirismo e o esforço de delimitação da razão no âmbito do conhecimento, elaborado por Kant. A radicalização da filosofia pós-kantiana conduziu a uma cisão no pensamento ocidental entre o positivismo e o idealismo, entre ciência e filosofia. Nesse aspecto, Horkheimer e Adorno, pertencentes à corrente denominada de teoria crítica, apontam os limites de uma racionalidade já fragmentada, tentando recuperar seu caráter emancipatório. O limite dessa crítica é que ela é realizada a partir mesmo da racionalidade moderna, tentando cobrar dela suas promessas de emancipação.

O Capítulo II, apresenta as críticas de Habermas à modernidade e à sociedade, tendo como pano de fundo as pesquisas de Weber. Mas, ao contrário do

⁷ A perspectiva de Habermas a respeito do processo do conhecimento será melhor compreendida no Capítulo II, item 2.3 A CRÍTICA DA CIÊNCIA.

diagnóstico pessimista de Weber em relação à modernidade e à sociedade moderna, Habermas se coloca na própria modernidade, para extrair dela aspectos positivos e propor uma outra compreensão de racionalidade. Para isso, realiza ainda uma crítica da ciência positivista, que em nome da objetividade e da neutralidade, instrumentalizou o conhecimento. A teoria da ação comunicativa vem propor uma compreensão ampla da racionalidade moderna numa perspectiva tridimensional: cognitivo-instrumental, prático-moral e estético-expressiva.

É essa compreensão da racionalidade aplicada à educação que se constitui num referencial teórico válido para enfrentar os desafios decorrentes da fragmentação do conhecimento.

O Capítulo III, trata do desenvolvimento histórico da Disciplina *Filosofia I e II* e dos Programas de Aprendizagem *Processos do Conhecer e Filosofia* nos cursos de graduação da PUCPR entre os anos de 1982 e 2001, relacionando-os, em cada momento, com a perspectiva de Habermas. Talvez seja o capítulo mais desafiador, visto que confronta as fontes documentais – ementas, conteúdos programáticos e procedimentos de avaliação – com a crítica de Habermas à legitimação da sociedade tradicional, à sua contraposição entre *sistema e mundo da vida* e, o aspecto mais importante, aponta para a possibilidade da teoria da ação comunicativa a partir da *Filosofia* como prática educativa.

O Capítulo IV, relaciona a prática docente da *Filosofia* com os posicionamentos de Habermas. O texto se fundamenta num questionário de pesquisa respondido por professores do Curso de Filosofia que lecionaram nos três momentos estudados no Capítulo III. Aí são analisadas questões a respeito da *Filosofia* com prática educativa na PUCPR, da relação entre ensino e aprendizagem e das metodologias e procedimentos de avaliação. Em síntese, como a teoria da ação comunicativa é possível na prática docente e não somente nas ementas curriculares?

CAPÍTULO I DAS POSSIBILIDADES DA RACIONALIDADE MODERNA À CRÍTICA DOS SEUS LIMITES

Este capítulo tem dois objetivos: primeiro, estudar a formação da racionalidade moderna, destacando o racionalismo de Descartes, o empirismo de Bacon e Locke dos séculos XVII até metade do século XVIII e a analítica transcendental kantiana, do final do século XVIII; segundo, apontar para a separação entre ciência e filosofia, entre positivismo e idealismo no século XIX e, como Horkheimer e Adorno, em meados do século XX, criticam a instrumentalização da razão tentando retomar seu caráter emancipatório.

1.1 A FORMAÇÃO DA RACIONALIDADE MODERNA

A formação da racionalidade moderna atrelada à constituição de sujeitos racionais tem sido fundamental para a prática educativa. Assentada no projeto moderno de uma razão esclarecida, a educação encontra a normatividade de sua ação no princípio da subjetividade. É aí que ela encontra a justificação para a constituição do sujeito.

As raízes dessa racionalidade, por sua vez, podem ser encontradas já no século XVI, com o empirismo e com o racionalismo.

O empirismo de Francis Bacon (1561-1626) concebe o saber como guia da ação: “Saber é Poder” (*Novum Organum*, Livro I, aforismo III, p. 19). Significa que, para o alcance do progresso social, é fundamental o domínio do homem sobre a natureza. Mas só se pode dominar a natureza, obedecendo-a, conhecendo suas leis (BACON, 1973).

Para Bacon, a razão normalmente intervém negativamente no conhecimento, seja porque torna-se seletiva ao escolher os fenômenos a serem observados, seja porque pode forjar os resultados da experiência, ao dar-lhe uma solução antecipada. Por sua vez, a experiência é uma fonte mais fidedigna de conhecimento e deve ter preferência sobre as conclusões do intelecto. Não que se prescindia do intelecto no

conhecimento, somente que ele deve abster-se de qualquer manipulação do processo: “O intelecto não regulado e sem apoio é irregular e de todo inábil para superar a obscuridade das coisas.” (BACON, aforismo XXI, p. 23) Essa certa autonomia da experiência é uma das fontes da idéia da neutralidade do saber e da não interferência da subjetividade em qualquer conhecimento válido.

Quando se dá precedência às hipóteses do intelecto no processo do conhecimento, o mesmo torna-se vulnerável a erros. Bacon esclarece que, assim como a idolatria é uma falsa fé, também o intelecto está povoado de ídolos. “Os ídolos e noções falsas que ora ocupam o intelecto humano e nele se acham implantados não somente o obstruem a ponto de ser difícil o acesso à verdade, como, mesmo depois de ser pórtico logrado e descerrado, poderão surgir como obstáculos à própria instauração das ciências.” (BACON, aforismo XXXVIII, p. 26-27) O verdadeiro conhecimento só é possível quando, liberto dos ídolos, o intelecto segue somente a experiência.

Para Bacon, a estagnação da ciência se deve à utilização de métodos que não partem dos sentidos ou da experiência, mas da tradição, de idéias preconcebidas.

Nesse sentido, a ciência deve superar os ídolos atendo-se exclusivamente aos dados da experiência, e seu método deve ser o indutivo, pois, parte das experiências particulares para as leis gerais. O verdadeiro caminho do conhecimento “...recolhe os axiomas dos dados dos sentidos e particulares, ascendendo contínua e gradualmente até alcançar, em último lugar, os princípios de máxima generalidade.” (BACON, aforismo XIX, p. 22)

John Locke (1632-1704) foi outro grande defensor desta forma de conceber a validade do conhecimento, ao negar a existência de idéias ou princípios inatos na mente. Para ele, se algumas faculdades humanas são inatas, o mesmo não se pode dizer das idéias que se formaram a partir delas.

O conhecimento é constituído de idéias que derivam da experiência interna e externa; por isso, parte da experiência particular. Todas as idéias derivam da sensação ou reflexão. A mente é como um papel em branco, sem qualquer idéia impressa nela antes da experiência (LOCKE, 1978, II, I, p.2).

A fonte das idéias provém dos objetos sensíveis externos, que possibilitam as idéias de sensação, e das operações internas da mente, que fornecem ao intelecto as idéias, objeto e resultado da reflexão (LOCKE, 1978, II, I, p. 3-4). Por sua vez, as sensações podem ser externas e internas. Às primeiras, corresponde o modo como se percebe as coisas materiais; às segundas, corresponde a percepção dos estados psíquicos

Por isso, as idéias nada mais são do que representações de algo real. Elas são simples - quando não podem ser formadas ou destruídas pela mente humana - ou complexas - quando frutos de um ato voluntário da vida humana. O conhecimento é limitado pelo aparato sensorial de que dispõe o homem e só é considerado válido quando há conformidade entre as nossas idéias e a realidade das coisas (LOCKE, 1978).

O racionalismo, que se opõe diretamente ao empirismo na questão da aquisição e validade do conhecimento, e que tem em Descartes (1596-1650 d.C.) seu representante maior, vai se concentrar na questão do método do conhecimento, enfatizando principalmente a possibilidade e a validade de um conhecimento intelectual autônomo.

No *Discurso do Método*, Descartes condiciona a possibilidade do conhecimento ao uso adequado da razão. Parte da dúvida enquanto método e, mediante a intuição intelectual, descobre algumas verdades universais: a primeira delas, é que o homem é um *ser pensante*, senão como poderia ter duvidado? e por dedução, chega à certeza de que Deus existe e é a garantia do seu pensamento, pois quem mais garantiria sua certeza senão um ser perfeito? Deus não se engana e não pode nos enganar, visto que assim não seria mais perfeito. Das certezas do pensamento e da existência de Deus, Descartes chega então à certeza da existência das demais coisas, partindo sempre da representação de uma coisa à representação de outra coisa, numa cadeia ininterrupta das razões. (DESCARTES, 1973)

O pai do racionalismo propõe então algumas regras metodológicas: não acolher nada de verdadeiro sem concebê-lo como tal; dividir, separar as dificuldades para melhor resolvê-las; ordenar o pensamento, do mais simples

para o mais complexo; enumerar e revisar os conteúdos para não omitir nada (DESCARTES, 1973, p. 45-46).

Pela intuição intelectual apreende-se as evidências indubitáveis da razão humana – e não as evidências dos sentidos; pela dedução, chega-se a conclusões a partir de certas verdades e princípios. As verdades indubitáveis têm entre si uma relação de necessidade, decorrendo umas das outras, mas sua fonte primeira é o próprio indivíduo, visto que as certezas claras e distintas são inatas (DESCARTES, 1973).

No *Discurso do Método*, Descartes descreve o mundo de forma matematizada, pois para ele a essência das coisas é geométrica e quantitativa, e não qualitativa (DESCARTES, 1973). O mundo é uma extensão sem limites e sem fim. Apoiado na física de Galileu, ele deixa de estabelecer lugares próprios para as coisas, visto que elas todas se equivalem, na medida em que são apenas matéria e movimento.

O mundo verdadeiro não é aquele que mostram os sentidos, pois eles são enganosos; mas aquele que a razão pura e clara nos revela e pode ser perfeitamente explicado pelo raciocínio, não dependendo da experiência para isto. A essa concepção do papel da razão é que se atribui o termo racionalismo (ANDERY, 1994).

A racionalidade ocidental tem concebido o conhecimento a partir do modelo baconiano-cartesiano. “A opção da modernidade por esse modelo de racionalidade tem justificado a ação de controle e previsões de ação do sujeito sobre o objeto.” (PRESTES, 1996, p. 19) O mérito da modernidade nascida com o Iluminismo do século XVII e XVIII consistiu no fato de tratar da possibilidade de verdades universais, da superação dos mitos e das crenças, com o objetivo da emancipação humana das tutelas exteriores ao próprio homem. Isso possibilitou ao ser humano construir uma trajetória racional, secularizando-se cada vez mais.

Se o projeto iluminista tem um caráter emancipatório em relação à teologia medieval, a razão dele decorrente, também deve ser emancipatória. Entretanto, com a Revolução Industrial, esta emancipação da razão se caracteriza atualmente mais como cálculo estratégico de ações e de previsibilidade do que o desenvolvimento da

ética e da liberdade. E a educação, tem se pautado mais por uma racionalidade dedutiva e mecânica do que pela formação do sujeito autônomo (PRESTES, 1996).

É o pensamento de Kant que possibilita compreender a razão como fundamento da educação, quando dialoga com o empirismo e com o racionalismo. A filosofia de Kant consiste num esforço crítico de delimitação do papel da razão no âmbito do conhecimento.

Na perspectiva de KANT(1983a), todo conhecimento começa com a experiência, mas é fundamental a presença de um sujeito ativo que pense, conecte o que é captado pelas impressões sensíveis.

Embora todo conhecimento comece *com* a experiência, não significa que todo ele se origine *dela*. Existem conhecimentos independentes da experiência e de todas as impressões sensíveis, e por isso são denominados *a priori*; distinguem-se do conhecimento empírico, cujas fontes são *a posteriori*, ou seja, dados pela experiência (KANT, 1983a, p. 1-2).

Os conhecimentos dependem dos juízos. Um juízo é uma relação entre um sujeito e um predicado. Pode ser *analítico*, quando o predicado atribuído não acrescenta nada ao sujeito, mas somente o desmembra explicando-o, elucidando-o; pode ainda ser *sintético*, quando o predicado acrescenta algo ao sujeito, ampliando a significação do conceito. Ora, os juízos da experiência são todos *sintéticos* e *a posteriori*, pois a experiência acrescenta sempre algum atributo ao conceito do sujeito; já os juízos *analíticos* são *a priori*, pois para explicitar o que se pensa de cada conceito não é necessário recorrer à experiência (KANT, 1983a, p. 3-4).

Kant está de acordo que os juízos analíticos são mais específicos do racionalismo, e os juízos sintéticos, específicos do empirismo. Ao radicalizar suas posições, estas correntes epistemológicas têm provocado uma cisão na teoria do conhecimento: o racionalismo, afirmando a evidência subjetiva, prescindindo do objeto do conhecimento; o empirismo, afirmando a evidência objetiva, prescindindo do papel ativo do sujeito (KANT, 1983a).

Kant pretende, na verdade, superar a concepção de que o conhecimento é algo dado, seja pela evidência racional, seja pela evidência empírica. Com isso,

entende o conhecimento não como uma evidência, mas como um processo envolvendo o sujeito e o objeto.

É por isso que, diante das concepções anteriores, Kant propõe a existência de uma terceira classe de juízos: os juízos *sintéticos a priori*. Com isso, propõe a relação entre razão e experiência na produção do conhecimento, tentando fazer uma síntese entre o racionalismo e empirismo. Entretanto, tal relação não é simétrica, uma vez que a razão não está subordinada à experiência, e sim determina o que deve ser observado (KANT, 1983a).

Kant deixa claro que não se pode conhecer os objetos em si mesmos, conforme pensava a metafísica tradicional, mas que *só os conhecemos enquanto fenômenos*, ou seja, segundo o modo como eles aparecem para os nossos sentidos. “Não conhecemos senão nosso modo de percebê-los.” (KANT, 1983a, p. 59)

Cabe ao sujeito, pelas categorias do entendimento, organizar as categorias da sensibilidade em forma de conhecimento. Isso porque o entendimento possui categorias *a priori* que dão unidade à compreensão das imagens sensíveis captadas pelas categorias da sensibilidade, ou seja, o espaço e o tempo. O entendimento pode pensar a partir das próprias categorias estabelecendo união entre elas, ou pode pensar a partir de intuições sensíveis ou *a priori* (KANT, 1983a).

Em poucas palavras, Kant propõe que há uma capacidade originária da razão e o sujeito impõe ao mundo suas condições de compreensão, ao contrário daqueles que pensam que há um mundo independente do sujeito.

A radicalização da distinção kantiana entre juízos sintéticos e juízos analíticos, conduziu o pensamento pós-kantiano em duas perspectivas: o empírico e o transcendental. A valorização extrema do dado empírico conduziu ao positivismo cientificista do século XIX e sua tendência objetivante; a valoração extrema do *a priori* transcendental conduziu ao idealismo hegeliano.

1.2 A CRÍTICA DA RACIONALIDADE MODERNA

De certa forma, a *Filosofia* como prática educativa tem suas raízes na Modernidade e no pensamento clássico. Do pensamento clássico, a herança da

metafísica; da Modernidade, a filosofia do sujeito. A primeira, influenciada pela filosofia aristotélico-tomista; a segunda, normalmente atribuída ao *Cogito* cartesiano, tem dado vazão ao surgimento e à justificação de uma consciência soberana e subjetiva. Pode-se dizer que a filosofia do sujeito ainda é uma das tendências mais utilizada na prática educativa da *Filosofia*, quando se trata da questão do homem e do conhecimento.

Apesar de Nietzsche, Freud e Marx, que desde o final do século XVIII abalaram a soberania da consciência individual e transparente a si mesma, esse modo de conceber a filosofia ainda permanece. Para escapar das críticas de Nietzsche, que identificou uma vontade de poder inerente a qualquer apropriação do conhecimento; de Freud, que revelou um impensado sempre maior e mais obscuro que nossa limitada consciência; ou de Marx, que mostrou a ideologia enquanto falsa consciência, soterrando a razão soberana, às vezes a *filosofia* tentou voltar à base segura e perene da metafísica tradicional e da teodicéia. Outras vezes, a filosofia aprofundou a reflexão crítica aberta no século XIX, contextualizando-a para os problemas específicos do século XX. Nesse aspecto, uma das contribuições mais pertinentes para o questionamento da racionalidade moderna foi elaborada pelos membros da Escola de Frankfurt e sua Teoria Crítica.⁸

1.2.1 Marx e Engels

Uma das críticas mais contundentes à racionalidade moderna surge nos séculos XIX e XX. É com Marx e Engels que a razão é apresentada como *falsa*

⁸ Escola de Frankfurt é o nome dado a um grupo de intelectuais e a uma teoria social vinculada ao Instituto de Pesquisa Social da Universidade de Frankfurt, fundado em 1923, com o objetivo de fazer a documentação e teorização dos movimentos operários europeus. Seus membros mais eminentes são Horkheimer, Adorno, Marcuse, Benjamim e Habermas. Segundo FREITAG (1994, p. 30): “A teoria crítica foi concebida e desenvolvida em três grandes momentos. No primeiro, Horkheimer exerce a principal influência sobre o andamento dos trabalhos. É o período de antes e durante a Segunda Guerra Mundial, até a volta de Horkheimer e Adorno para Frankfurt em 1950. Num segundo momento, que se segue ao período da reconstrução do Instituto, é Adorno quem assume a direção intelectual, introduzindo o tema da cultura e desenvolvendo em sua teoria estética uma versão especial da teoria crítica. Finalmente, no terceiro momento, a liderança passa a Habermas que, discutindo a teoria crítica, buscará, com sua teoria da ação comunicativa, uma saída para os impasses criados por Horkheimer e Adorno, propondo, para isso, um novo paradigma: o da razão comunicativa. Esse terceiro momento tem início na década de 70 e continua em pleno desenvolvimento. Nele os dois momentos anteriores são absorvidos, preservados e superados, deixando no ar a questão da relação entre a teoria crítica e a teoria da ação comunicativa.”

consciência. Marx mostra como as idéias e a produção do conhecimento em geral estão condicionados pelos interesses sociais da classe dominante.

MARX & ENGELS, na *Ideologia Alemã*, escrita entre 1845-1846, caracterizam como certas idéias particulares podem se tornar as idéias dominantes de uma sociedade:

As idéias (*Gedanken*) da classe dominante são, em cada época, as idéias dominantes; isto é, a classe que é a força *material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força *espiritual* dominante. A classe que tem à sua disposição os meios de produção material dispõe, ao mesmo tempo, dos meios de produção espiritual, o que faz com que a ela sejam submetidas, ao mesmo tempo e em média, as idéias daqueles aos quais faltam os meios de produção espiritual (...) Os indivíduos que constituem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também consciência e, por isso, pensam; na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que o façam em toda a sua extensão e, conseqüentemente, entre outras coisas, dominem também como pensadores, como produtores de idéias; que regulem a produção e a distribuição das idéias de seu tempo e que suas idéias sejam, por isso mesmo, as idéias dominantes da época (MARX & ENGELS, 1991, p. 72).

A racionalidade está condicionada, pois, pelas determinações materiais das relações de produção de uma sociedade. A razão tem um caráter eminentemente histórico e social, não enquanto uma consciência de si, abstrata, mas enquanto prática social de homens concretos que produzem sua existência por meio das relações de trabalho. O que os indivíduos são, então, depende de suas condições materiais de produção. Ao transformar a natureza, o homem mesmo se transforma.

Por isso, a construção de sua autonomia depende menos de uma consciência de si do que das condições reais de existência.

1.2.2 Adorno e Horkheimer

Horkheimer e Adorno anunciam o desmoronamento da racionalidade moderna que, segundo eles, perdeu o vínculo com sua pretensão de emancipação. Aqui serão tratados, primeiramente os livros de Horkheimer *Eclipse da Razão e Teoria Tradicional e Teoria Crítica* e, em seguida, o livro de Adorno e Horkheimer, *Dialética do Esclarecimento*.

Em *Teoria Tradicional e Teoria Crítica* (1975), Horkheimer mostra como as promessas de progresso e de libertação do homem não foram cumpridas pela

racionalidade moderna. Embora a ciência e a técnica tenham avançado, isso não significou um progresso da humanidade.

Já em *Eclipse da Razão*, Horkheimer desenvolve a tese fundamental de que a racionalização progressiva da razão a suprime, levando à perda da própria idéia de homem. O autor trata a razão a partir de dois aspectos: objetivo e subjetivo. A razão objetiva “denota como essência uma estrutura inerente à realidade que por si mesma exige um modo específico de comportamento em cada caso, seja uma atitude prática ou seja teórica. Por sua vez, o termo razão objetiva pode também designar o próprio esforço e capacidade de refletir tal ordem objetiva.” (HORKHEIMER, 1976, p. 19) Durante muito tempo a razão indicava o mundo objetivo, orientada pela idéia de verdade objetiva e foi daí que surgiram os grandes sistemas de pensamento, até o idealismo hegeliano.

Neste modelo, a razão subjetiva era apenas uma expressão parcial da razão objetiva. Mas com o desenvolvimento da modernidade, a razão se transforma em subjetiva, passando a ser entendida como a “capacidade de calcular probabilidades e desse modo coordenar os meios corretos com um fim determinado.” (HORKHEIMER, 1976, p. 13)

Ao tornar-se incapaz de estabelecer princípios que orientem a ética e a política, ao não poder estabelecer quais os fins desejáveis, a razão se limita a uma mera faculdade de coordenação de ações, sem conexão com o mundo social.

Com desenvolvimento do positivismo comtiano, o *Cogito* do homem torna-se formalista. Ao perder conteúdo e objetividade, a razão do homem limita-se a uma função operatória; a verdade transforma-se numa atitude prática. A redução da razão humana à previsibilidade, à dedução e ao cálculo estratégico, a impede de afirmar novos conteúdos.

O desdobramento dessa crítica na obra de Adorno e Horkheimer, terá lugar no livro intitulado *Dialética do Esclarecimento*. Nele os autores mostram que, quando a razão se entende como contrária ao mito, acaba tornando-se mito, embora se apresente como razão. Ora, a dominação propiciada pelo progresso do saber racional é uma expressão da barbárie, que a razão atribui ao mito, pois anula o indivíduo e sua liberdade. “O aumento da produtividade econômica, que por um lado

produz as condições para um mundo mais justo, confere por outro lado ao aparelho técnico e aos grupos sociais que o controlam uma superioridade imensa sobre o resto da população. O indivíduo se vê completamente anulado em face dos poderes econômicos.” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 14) Se o progresso implica na anulação do homem individual, significa que ele dominou a natureza exterior sacrificando sua natureza interior. Daí que a racionalização, em sua forma tecnocrática, somente propicia a desumanização.

Um mérito das reflexões de Adorno e de Horkheimer consiste na recuperação do caráter emancipatório da razão por meio de uma crítica à racionalidade instrumental positivista que se fundamenta na idéia de que a realidade se esgota nos fatos dados, de que o conhecimento científico consiste na explicação e descrição dos fatos, de que a ciência é neutra e objetiva, de que o cientista não interfere no conhecimento.

Um limite que pode ser apontado nas críticas de Adorno e Horkheimer à racionalidade moderna é que elas são realizadas a partir da mesma racionalidade, tentando cobrar dela suas promessas de emancipação. É por isso que a teoria crítica destes autores é válida, mas deve ser redimensionada por uma reflexão descentrada da filosofia do sujeito.

A querela entre racionalismo e empirismo resultou na divisão do conhecimento entre intuição intelectual e experiência sensível. Tentando superar dessa dicotomia, a analítica kantiana distingue entre os juízos da razão pura - sintéticos *a priori* - e os juízos da experiência - analíticos *a posteriori*. A filosofia pós-kantiana radicalizou essa distinção, provocando uma separação entre ciência e filosofia, entre positivismo e idealismo. É o positivismo científico do século XIX e sua versão tecnocrática e burocrática no século XX que são alvo das críticas de Horkheimer e Adorno.

Demarcadas as condições de emergência da racionalidade moderna, e as bases da crítica de Adorno a Horkheimer, é possível a passagem para as investigações de J. Habermas, que terá lugar na seqüência.

CAPÍTULO II A CRÍTICA DA RACIONALIDADE MODERNA E A PROPOSTA DA TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA DE HABERMAS

Este capítulo trata das principais contribuições de Habermas referentes ao objeto da pesquisa em questão. São desenvolvidas as críticas da sociedade e da modernidade, a teoria da ação comunicativa, a crítica do conhecimento científico e a relação entre trabalho e interação: primeiro esboço de uma Teoria da Ação Comunicativa. Pensa-se com isso que a reflexão do autor constitui-se numa crítica razoável à racionalidade moderna, e aponta para uma nova proposta social e epistemológica que pode ser aplicada à educação.

2.1 AS CRÍTICAS DA MODERNIDADE E DA SOCIEDADE

No texto *Técnica e ciência enquanto ideologia*, Habermas apresenta a crítica de Weber à Modernidade como processo de *racionalização social*.

À progressiva racionalização ocorreu a perda de legitimidade das tradições culturais, o advento da secularização e o conseqüente “desenfeitiçamento das imagens do mundo que orientam o agir” (HABERMAS, 1980b, p. 313). Porquanto a legitimação do poder político na sociedade moderna não tem mais como influência as interpretações metafísicas e cosmológicas próprias da sociedade tradicional e sim o surgimento da técnica e da ciência enquanto ideologia, considerando, com Marcuse, que seu papel consiste em “legitimar a dominação” (HABERMAS, 1980b, p. 328).

Significa que as imagens do mundo e as objetivações tradicionais perdem seu poder e sua vigência, *enquanto* mito, religião pública, rito costumeiro, metafísica justificadora e tradição não questionada. Em vez disso, elas são transformadas em credos e éticas subjetivas que garantem a obrigatoriedade privada das orientações valorativas modernas; e, uma vez retrabalhadas, convertem-se em construções que atuam ao mesmo tempo como crítica da tradição e como reorganização do material desligado da tradição segundo os princípios do direito formal e da troca de equivalentes (direito natural e racional) (HABERMAS, 1980b, p. 326).

Em síntese, o *desencantamento do mundo* ocorreu numa dupla vertente: a primeira, pela dessacralização das religiões e das visões de mundo tradicionais e sua correspondente racionalização; a segunda, pela reestruturação de certos processos de ação segundo as prescrições da razão instrumental em forma de burocratização do Estado e da economia. Nos dois casos, Habermas afirma que Weber constata um avanço da razão instrumental às expensas da razão substantiva.

A vertente da dessacralização teria propiciado o surgimento de uma perda de sentido (*Sinnverlust*); já a burocratização, uma perda de liberdade (*Freiheitsverlust*). Para Habermas, na visão de Weber, a Modernidade é um processo único em que a razão substantiva cede espaço à razão instrumental (HABERMAS, 1980b).

Habermas mostra que essa análise é apropriada em parte. A Modernidade não pode ser tratada de modo indiferenciado como algo negativo. Na verdade, há uma modernidade cultural e uma modernidade social.

Enquanto modernidade cultural, o processo de racionalização não significou nenhuma perda de sentido, como aponta Weber, mas uma liberação da razão comunicativa que se encontrava presa às autoridades religiosas e às concepções metafísicas do mundo heterônomas, impedindo um processo argumentativo da razão. O surgimento da ciência, da moral e da arte moderna, enquanto referidos à autoconsciência e à autodeterminação humana constituem um fenômeno positivo (HABERMAS, 1980b).

Habermas concorda com Weber, quando ele trata da modernidade social e dos processos crescentes de ação autonomizados do Estado e da economia como responsáveis pela burocratização. Ele concorda que “a ‘racionalização’ progressiva da sociedade está ligada à institucionalização do progresso científico e técnico.” (HABERMAS, 1980b, p. 313) E a ciência, como instrumento do progresso técnico, é um fenômeno do final do século XIX e se constitui, a partir daí, na nova forma de legitimação do poder do Estado, substituindo a antiga legitimação religiosa (HABERMAS, 1980b).

Marx, em meados do século XIX, elabora uma crítica da concepção ideológica do político do pensamento liberal burguês. O modelo burguês se baseava na idéia da troca justa, considerando que as liberdades individuais e a igualdade jurídica são

garantidas pelo contrato social. Em sua teoria social, Marx concebe o político e seu aparato jurídico como uma superestrutura projetada pela infra-estrutura social e econômica, que são as relações de produção, ou mais especificamente, as relações de trabalho, no modo de produção capitalista. Entretanto, a exploração do trabalho simples como base do incremento do capital demonstrou também a precariedade da aceção de igualdade jurídica e, em conseqüência, da concepção do político elaborada pelo pensamento liberal burguês. (HABERMAS, 1980b)

Para Habermas, o incremento da cientificização da técnica nas relações de produção transformou o trabalho de atividade simples em atividade complexa, tornando insuficiente a análise marxista das relações de produção (HABERMAS, 1980b). Este novo elemento – a cientificização da técnica - não pode ser analisado a partir da crítica à ideologia burguesa elaborada por Marx, segundo a qual *o político* pertence à superestrutura determinada em última instância pela infra-estrutura social e econômica, cuja base são as relações de produção. A interdependência entre a pesquisa e a técnica fizeram da ciência a principal força produtiva, contrastando com a força de trabalho como trabalho simples, como fora analisado por Marx.

Na perspectiva de HABERMAS (1980b, p.330): “Ao mesmo tempo, a industrialização liga-se a uma pesquisa encomendada pelo Estado que favorece, em primeira linha, o progresso científico e técnico no setor militar. De lá as informações voltam para os setores da produção de bens civis. Assim, técnica e ciência tornam-se a principal força produtiva, com o que caem por terra as condições de aplicação da **teoria do valor do trabalho** [grifos do autor] de Marx.” Mais do que uma projeção da técnica no campo político, o que houve foi uma institucionalização do progresso técnico-científico pelo Estado.

À intervenção do político no econômico exigiu-se uma nova legitimação. “Por isso surge, no lugar da ideologia da troca livre, um **programa de substitutivos**, [grifos do autor] que não é mais orientado pelas conseqüências sociais da instituição do mercado, mas pelas conseqüências sociais de uma atividade de Estado que compensa as disfunções da troca livre.” (HABERMAS, 1980b, p. 329)

O capitalismo concorrencial perde força, num primeiro momento, devido ao caráter apolítico do mercado como mão invisível reguladora das relações sociais. Em seu lugar, surge o Estado intervencionista, tentando mascarar a ideologia da

justa troca e mediar as relações entre o político e o econômico. A saída foi preservar o capitalismo burguês conjugado a um mínimo de bem-estar social, obrigando o sistema de dominação a estabilizar constantemente a segurança social e a ascensão pessoal.

Entretanto, com a explosão da hiperinflação e dos movimentos sindicais a partir da década de 1970, o Estado volta-se exclusivamente para a estabilidade e para o crescimento econômico, e a política cumpre a função de eliminar as disfunções que ameaçam o sistema (ROUANET, 1987).

Em conseqüência, a solução de tarefas técnicas não depende mais da discussão pública, acarretando uma despolitização das massas. A suposição de Habermas é que, para Marcuse, as massas só aceitarão esta condição na medida em que “técnica e ciência assumam **também** [grifos do autor] o papel de uma ideologia.” (HABERMAS, 1980b, p. 330) O triunfo da ciência e da técnica é correlato da despolitização e da massificação. A versão mais radical do pensamento de Marcuse vai então postular uma nova ciência e uma nova técnica. Habermas não compartilha desta opinião. O problema, para ele, não é a razão técnica enquanto tal, mas a sua extensão a outras esferas de decisão racional.

2.2 TRABALHO E INTERAÇÃO: ESBOÇO DE UMA TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA

Um aspecto a ser considerado para a compreensão da teoria da ação comunicativa é a distinção entre trabalho e interação (HABERMAS, 1980b, p. 320). O primeiro, mais relacionado com o agir instrumental, e a segunda, com o agir comunicativo.

No âmbito do *trabalho*, encontram-se aquelas atividades direcionadas a um fim, obedecendo a *regras técnicas* que se fundamentam no saber empírico e no saber analítico e realiza objetivos definidos em condições dadas.

Daí surgem duas formas de ação: o “**agir instrumental** [grifos do autor] [que] organiza os meios adequados ou inadequados segundo os critérios de um controle eficaz da realidade, e o **agir estratégico** [grifos do autor] [que] só depende de uma

avaliação correta das possíveis alternativas do comportamento, que resulta exclusivamente de uma dedução feita com o auxílio de valores e de máximas.” (HABERMAS, 1980b, p. 321)

A linguagem do *agir estratégico* tem uma pretensão de validade universal independente do contexto valorativo; os comportamentos dependem de prognósticos e imperativos condicionais; a conquista dos objetivos se dá pela solução de problemas que supõe a aprendizagem de habilidades e de qualificações. A sanção à violação das regras dá-se como ausência de sucesso e fracasso diante da realidade, e o sujeito que as viola é considerado *incompetente* (HABERMAS, 1980b).

O crescimento das forças produtivas e a ampliação do poder de manipulação técnica devido ao agir instrumental e estratégico é denominado de *racionalização social* (HABERMAS, 1980b).

Já no âmbito da *interação*, encontra-se a comunicação mediatizada simbolicamente. As regras que orientam o agir são dadas *pelas normas sociais*; a linguagem utilizada não é universalmente válida mas depende do contexto participado de modo intersubjetivo; as motivações permitem a conformidade às normas e à manutenção das instituições, e os comportamentos são guiados pela interiorização de papéis; as sanções, em caso de violação das regras, são externas e fundamentadas nas punições convencionais devido ao fracasso diante da autoridade, e o indivíduo que as viola, é considerado *anômalo*. A racionalização é entendida agora como emancipação, individuação; ampliação da comunicação livre de dominação (HABERMAS, 1980b, p.321). Trata-se da *racionalização cultural*.

Habermas entende que numa sociedade existe, por um lado, o quadro institucional do mundo sócio-cultural (como a família, o parentesco, etc); e por outro, os subsistemas, como o subsistema econômico ou o aparato do Estado. Por isso, numa mesma sociedade deve existir a relação entre agir instrumental (o subsistema econômico ou o aparato do Estado) e o agir comunicativo (o mundo sócio-cultural); e é possível compreendê-los analisando o predomínio de um ou outro modelo (HABERMAS, 1980b).

Considerando especificamente a sociedade moderna, Habermas acredita que aí o agir instrumental teve em relação ao agir comunicativo não somente uma relação de predomínio, mas de absorção e anulação. O quadro institucional do mundo sócio-cultural tem sido absorvido pelo agir instrumental e estratégico, ou seja, pela ciência e pela técnica. Ademais, não houve somente uma absorção, mas uma institucionalização da ciência e da técnica, possibilitando que um subsistema anulasse o quadro sócio-cultural de legitimidade da sociedade (HABERMAS, 1980b).

A suspeita de Habermas é que a sociedade moderna, na medida em que as ações são determinadas pela ciência enquanto técnica incorporada ao Estado, na medida em que são ao mesmo tempo dirigidas e impostas por expectativas de comportamento sancionadas e que se restringem reciprocamente, guia-se mais pelo agir instrumental e estratégico do que pelo agir comunicativo.

É a partir daí que Habermas afirma a *ciência e a técnica enquanto ideologia*, visto que seu poder de manipulação impossibilitou não somente a emancipação dos interesses de uma classe social - conforme concebera Marx - mas também o interesse emancipatório da espécie humana.

A consciência tecnocrática como ideologia dominante é “mais irresistível e mais abrangente do que as ideologias de tipo antigo, pois com o velamento das questões práticas, ela não somente justifica um interesse de dominação parcial de uma **classe determinada** [grifos do autor] e oprime a necessidade parcial de emancipação por parte de **outra classe** [grifos do autor], como também atinge o interesse emancipatório da espécie humana, como tal.” (HABERMAS, 1980b, p. 335)

Enquanto a dominação na sociedade tradicional era política, na sociedade capitalista moderna a mesma está ligada às relações de produção, permitindo que a racionalidade instrumental e estratégica determine todas as relações sociais e econômicas. Para Habermas, a institucionalização da ciência e da técnica pelo Estado - como novas forças produtivas - constitui a nova modalidade de ideologia, pois apresenta como consequência correlata a despolitização da massa da população.

Assim sendo, a nova ideologia apresenta-se como consciência tecnocrática:

a despolitização da massa da população, legitimada pela consciência tecnocrática, é ao mesmo tempo uma auto-objetivação do homem tanto nas categorias do agir racional-com-respeito-a-fins como nas do comportamento adaptativo: os modelos coisificados das ciências se imiscuem no mundo do viver sócio-cultural e adquirem poder objetivo sobre a autocompreensão. O núcleo ideológico dessa consciência é a **eliminação da diferença entre práxis e técnica** [grifos do autor] - um espelhamento, mas não o conceito de uma nova constelação que envolve, por um lado, o quadro institucional que perdeu sua força, e, por outro lado, os sistemas do agir racional-com-respeito-a-fins, que se tornaram independentes. (HABERMAS, 1980b, p. 337)

Na medida em que a ideologia tecnocrática penetra na massa despolitizada dando nova *legitimidade* às relações sociais, o agir comunicativo passa a ser absorvido pelo agir instrumental e estratégico.

Em conseqüência, surgem os comportamentos condicionados aos estímulos próprios dos mecanismos da massificação. O exercício da liberdade de imaginação está cerceado de questões técnicas e manipuladoras. Nesse sentido, as ciências sociais devem realizar uma crítica do pensamento instrumental que as invadiu e da linguagem que ele utiliza. É tarefa fundamental da teoria da ação comunicativa libertar a linguagem de seu papel meramente reprodutor de decisões técnicas e redimensioná-la como “forma de socialização e de individuação determinada pela comunicação na linguagem corrente.” (HABERMAS, 1980b, p. 337) Só assim será possível a manutenção da intersubjetividade de mútua compreensão e a produção de uma comunicação livre da dominação tecnocrática.

2.3 A CRÍTICA DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO

Habermas mostra a insuficiência das ciências empírico-analíticas na pretensão da constituição da verdade das sociedades atuais, pois estão baseadas unicamente numa racionalidade cognitivo-instrumental de caráter positivista; propõe que as mesmas sejam inseridas no processo social, industrial e político e que seja feito um exame da responsabilidade social dos cientistas e técnicos na produção das ciências, interrogando sobre o seu real significado (HABERMAS, 1980b).

As ciências empírico-analíticas têm se constituído num poder onipotente associado à técnica, à indústria e ao poder governamental. Isso faz com que os

intelectuais tenham que se vincular ao poder constituído para que haja uma política da ciência. Nesse aspecto, o propósito de Habermas consiste em mostrar a estreita dependência existente entre a cientificização da técnica e as instâncias burocráticas do poder.

Não somente a natureza da tarefa científica deve ser mudada, mas também sua imagem, prescindindo-se da imagem de ciência *pura e objetiva*. Deve ser evitada ainda a expressão *a ciência*, pois o que se tem são *as ciências*, enquanto práticas humanas politicamente condicionadas, embora a intenção subjetiva do cientista seja a busca do conhecimento. Habermas admite que tal propósito também evoca as intenções daqueles que orientam ou dirigem tal política científica (HABERMAS, 1980b).

Habermas mostra que o conhecimento científico se constitui num poder e este é o seu significado real. Ou seja, o significado das ciências deve ser buscado no poder que o conhecimento atualmente lhe confere. Isso significa admitir que as ciências podem ser situadas entre dois âmbitos: o âmbito do conhecimento e o âmbito do poder. Embora a busca do conhecimento esteja na base do desenvolvimento científico, tal conhecimento confere um poder na medida em que é cúmplice do processo de industrialização e da política estatal (HABERMAS, 1980b).

Habermas constata que as ciências, depois da industrialização, deixaram de ser acadêmicas, autônomas e livres, tornando-se dependentes do Estado e da indústria. Tal mudança de perspectiva, dirimiu a interação entre o conhecimento científico e o espaço público de decisão, como se as descobertas científicas pertencessem a uma instância independente e superior ao espaço social e público (HABERMAS, 1997).

Para saber o que são as ciências, segundo Habermas, deve-se antes verificar duas concepções tradicionais: a idealista, que as concebe como a busca desinteressada da verdade; e a realista, que as identifica como tecnologia e como saber operacionalizável.

Para Habermas, estas duas concepções são limitadas, na medida em que as ciências não podem ser reduzidas à neutralidade e a operacionalidade. Elas

implicam, sobretudo, uma pesquisa metódica do saber, uma maneira de interpretar o mundo.

Nesse sentido, não há ciência neutra porque suas normas são histórica e politicamente condicionadas. A visão de uma *neutralidade perante valores* do cientificismo positivista desvincula o conhecimento de interesses específicos. E uma das hipóteses de Habermas é que o conhecimento está atrelado a determinados interesses (HABERMAS, 1980a, p. 309).

A razão científica não pode tampouco reduzir-se à operacionalidade, à previsibilidade, pois, como tratou Horkheimer, com isso ela se tornaria incapaz de afirmar novos conteúdos e de se comprometer com a questão dos valores, da ética e da justiça. Daí o motivo pelo qual Habermas busca, em suas investigações, reler a ideologia da *ciência como poder* característica do cientificismo. O posicionamento cientificista e o seu decorrente tecnicismo, têm descrito o conhecimento científico como a fonte única de verdades indiscutíveis, ensinadas dogmaticamente como o eram as *verdades reveladas*. Parte-se do pressuposto de que só as ciências e a tecnologia resolverão os problemas humanos; somente os *experts* podem tomar decisões porque só eles conhecem, e somente seus pareceres têm validade.

A crítica visa identificar estes mitos e construir um conhecimento científico socialmente responsável, renunciando à sua aparente neutralidade. Enquanto tal, busca descobrir os pressupostos e os condicionamentos sócio-culturais da atividade científica, mostrando que as ciências não constituem um conhecimento desinteressado.

Habermas não partilha com as conclusões do positivismo, de que o conhecimento dos objetos não tem qualquer mediação social ou ideológica. Ao contrário, para ele, a relação entre sujeito e objeto é sempre mediatizada por certos interesses da espécie humana. “Sabemos que a espécie humana, para Habermas, se produz e reproduz através da interação, visando o entendimento mútuo, por meio de normas, e do trabalho, visando o controle técnico da natureza.” (ROUANET, 1987, p. 170) Tais interesses, associados ou ao trabalho ou à interação, têm sua continuação no âmbito do conhecimento.

Segundo Habermas, cada concepção de conhecimento está acompanhado de interesses que norteiam seu uso (HABERMAS, 1980a).

No âmbito da ação instrumental situa-se a visão empírico-analítica da ciência, que corresponde ao interesse cognoscitivo teórico-técnico. Trata-se do interesse da espécie pelo controle da natureza. Também as ciências sociais pertencem a este âmbito, quando, seguindo as ciências naturais, pretendem descrever o mundo social a partir de uma perspectiva objetivante, tentando fixar suas regularidades causais (HABERMAS, 1980a, p. 305).

No âmbito da ação comunicativa, tem-se as ciências histórico-hermenêuticas, cujo interesse está voltado para a *prática* e para o consenso. Trata-se do interesse de reprodução simbólica (cultural) visando o entendimento mútuo por meio de normas (HABERMAS, 1980a, p. 306).

Finalmente, identifica-se um conhecimento que se preocupa em estabelecer criticamente as relações entre o conhecimento e os interesses. Ele se funda num interesse da espécie, que é a emancipação, o que - como já foi visto - jazia nos embriões da teoria tradicional (HABERMAS, 1980a, p.305). Aqui situam-se as ciências críticas (psicanálise e crítica da ideologia) e as ciências sociais orientadas criticamente.

Segundo ROUANET (1987, p. 171), “Os interesses constituem a mediação entre a teoria e a prática, entre os contextos espontâneos da ação instrumental e comunicativa e as ciências que lhes correspondem, por um lado, e entre estas e a gama das aplicações possíveis, por outro.” Fica claro que, para Habermas, as ciências não são nem neutras e nem objetivas. Isso porque elas têm sua raiz em contextos não-científicos (os contextos espontâneos); não obstante, também as ciências humanas podem ser usadas como instrumentos de poder quando, deformadas pelo interesse técnico, tratam as pessoas como coisas e são apropriadas por estratégias de poder.

À cada concepção metodológica correspondem dimensões básicas da vida e categorias determinadas. À concepção empírico-analítica, corresponde a dimensão do poder e a categoria da *informação*; à concepção histórico-hermenêutica, a

dimensão da linguagem e a categoria da *interpretação*; à concepção crítico-praxiológica, a dimensão do trabalho e a categoria da *crítica* (HABERMAS, 1980a).

A teoria de Habermas situa-se mais na concepção crítico-praxiológica, porque está mais preocupada com o interesse emancipatório do homem. Entretanto, isso não significa o abandono dos demais posicionamentos. O autor se utiliza das concepções empírico-analíticas e histórico-hermenêuticas, na medida em que situa a linguagem como eixo integrador dos interesses humanos (mesmo não desconsiderando o trabalho).

HABERMAS (1997) trata de três modelos para abordar a relação entre ciência e técnica, bem como entre a prática social e política: o modelo decisionista, consiste na subordinação dos cientistas àqueles que decidem politicamente. Enquanto que os políticos fazem as opções fundamentais, os especialistas fornecem os *meios racionais* de ação; o modelo tecnocrático: é a inversão das relações entre os especialistas e o político; o político é o órgão executor de uma *inteligência* científica; os problemas políticos transformam-se em questões técnicas resolvidas pelos *experts*, ou seja, as decisões políticas dependem das coações objetivas. Por considerar os dois modelos anteriores insuficientes, Habermas propõe um terceiro: o modelo pragmático, que implica um verdadeiro diálogo entre o conhecimento especializado e a preocupação ético-política.

O desenvolvimento da técnica deve ser orientado em função de um *projeto político* que leve em conta seus limites e possibilidades. Nesse aspecto, só o modelo pragmático “se refere **necessariamente** [grifos do autor] à democracia.” (HABERMAS, 1997, p. 113) Não obstante o predomínio do modelo tecnocrático, é fundamental a discussão pública e o controle político-social sobre as descobertas científicas. Por isso não se deve reduzir as questões políticas relativas aos fins a meras questões técnicas.

A crítica ao conhecimento científico elaborada por Habermas é uma das condições fundamentais para a proposição da teoria da ação comunicativa.

2.4 A PERSPECTIVA DO CONHECIMENTO A PARTIR DA TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA

Na obra madura de Habermas, denominada *Teoria da Ação Comunicativa*, há uma clara sistematização da relação entre a crítica do conhecimento e a teoria da ação comunicativa. Nela delinea-se não somente uma crítica à razão instrumental, mas também a proposta de uma racionalidade ampla a partir da ação comunicativa.

A reflexão filosófica enquanto um modo de racionalidade, além de considerar o processo do conhecimento em sua dimensão cognitivo-instrumental, deve também tratá-lo nas dimensões prático-moral e estético-expressiva (HABERMAS, 1987, I).

Entretanto, a razão comunicativa não se identifica com esses tipos constitutivos de razão; ela é, antes, sua *matriz*, seu princípio produtivo. Ela tem um caráter fluido e informal, porque não se solidifica em nenhuma forma de saber objetivante (ARAÚJO, 1996, p. 65).

A partir da teoria da ação comunicativa, os sujeitos exercem os papéis de falantes e ouvintes. Mas, nos seus atos de fala, os falantes levantam pretensões de validade, que podem ser de três tipos: de verdade, de retidão e de veracidade. De verdade, se o setor da realidade for a natureza externa ou o *mundo objetivo* (como conjunto do estado das coisas existentes); de retidão, se o setor da realidade for a sociedade ou o *mundo social* (como conjunto de relações interpessoais legitimamente reguladas); e de veracidade, se o setor da realidade for a natureza interna ou o *mundo subjetivo* (como conjunto de vivências a que o locutor tem acesso privilegiado) (HABERMAS, 1987, I, p. 144; Cf. HABERMAS, 2000, p. 435).

Daí ser fundamental então uma comunidade de aprendizagem que se fundamente a partir dos atos de fala. A intersubjetividade parte dos atos de fala do *mundo da vida*, ou seja, dos contextos espontâneos de ação, sendo que “a fala **sobre** algo é sempre fala **com**” [grifos do autor] (PRESTES, 1996, p. 106).

O entendimento mútuo por meio dos atos de fala deve ter como pressuposto aquelas pretensões de validade acima tratadas, visto que é a intersubjetividade que constitui a subjetividade, e não o contrário. Rompe-se com a relação meio-fim, sujeito-objeto, porque o fundamento é a ação comunicativa a partir do *mundo da vida*, que consiste no entendimento entre sujeitos.

A formação para o mundo objetivo corresponde, na perspectiva de Habermas, à “racionalidade cognitivo-instrumental” (PINTO, 1996, p. 489). O mundo objetivo é entendido como o conjunto de todas as coisas sobre as quais são possíveis “enunciados verdadeiros” (HABERMAS, 1987, I, p. 144). A formação para o mundo objetivo corresponde ao *terceiro mundo*, de Karl Popper, que Habermas adota para sua teoria da ação.

Segundo POPPER⁹, citado por HABERMAS (1987, I, p. 112),

se pueden distinguir los tres mundos o universos siguientes: en primer lugar, el mundo de los objetos físicos o de los estados físicos; en segundo lugar, el mundo de los estados de conciencia o de los estados mentales o quizá de las disposiciones comportamentales para la acción, y en tercer lugar, el mundo de los contenidos objetivos de **pensamiento** [grifos do autor], en especial del pensamiento científico y del pensamiento poético y de las obras de arte.

Habermas salienta que apesar de incluir as artes no “terceiro mundo”, Popper as entende enquanto conteúdos proposicionais. Ou seja, “el tercer mundo comprende los elementos cognitivos, científicamente elaborables, de la tradición cultural.” (HABERMAS, 1987, I, p. 115) Trata-se do mundo dos problemas, teorias e argumentos do conhecimento científico e tecnológico (*idem*, p. 120).

Entretanto, o conhecimento do mundo objetivo não deve estar limitado ao *terceiro mundo* de Popper, embora sua contribuição seja significativa. É fundamental estender o contexto da problematização científica ao mundo histórico da vida. As ciências devem estar vinculadas aos problemas vitais para que possam servir ao homem.

É fundamental que o conhecimento do mundo objetivo leve em conta a dupla validade técnica e emancipatória para o mundo histórico-social da vida. Pode-se elaborar uma síntese dessa modalidade de conhecimento, como segue: o

⁹ POPPER, K. R. **O Conhecimento objetivo**: uma abordagem revolucionária. Belo Horizonte, 1975.

conhecimento do mundo objetivo desenvolve a *perspectiva do trabalho*, da capacitação profissional. A formação desenvolve-se no âmbito da racionalidade cognitivo-instrumental. A finalidade educativa aí é a transformação do aluno num *eu-produtor-eficiente* a partir do ensino-aprendizagem de saberes científico-naturais tecnicamente utilizáveis da área de ciência e da tecnologia. O princípio de validade é “a verdade, a utilidade e a eficácia do conhecimento” (PINTO, 1996, p. 526).

A formação para o mundo social, na perspectiva de Habermas, corresponde à “racionalidade prático-moral” (PINTO, 1996, p. 501). O mundo social para Habermas consiste no conjunto das relações interpessoais normativamente reguladas representadas pelas prescrições do direito e da ética. Se o conhecimento do mundo objetivo radicava sua validade teórica-objetiva numa pretensão de verdade (segundo Popper, numa *aproximação à verdade*), da mesma forma “o conhecimento do mundo social situa sua validade prático-social numa pretensão de retidão ainda não questionada por aqueles a quem ela obriga.” (PINTO, 1996, 501-502)

Também aqui o ensino-aprendizagem do mundo social tem seu sentido no âmbito da formação humana. Isso porque o ser humano é inacabado e forma-se transformando as coisas da natureza em coisas úteis para a vida e organizando-se em sociedade para as transformar.

É o que Habermas estuda ao tratar do *trabalho* e da *interação*, considerando os dois processos fundamentais da racionalização (HABERMAS, 1980a). Pelo *trabalho*, ao transformar a natureza, o homem transforma a si mesmo; pela *interação*, ele assegura a solidariedade recíproca, substituindo o instinto pela justiça e dando às suas ações a moralidade que o tornará senhor de si mesmo. O *trabalho*, representa o interesse técnico de reprodução material e produz um saber empírico-teórico. A *interação*, por sua vez, representa o interesse prático de reprodução simbólica produzindo um saber moral-prático. Mas tanto um quanto o outro representam um *interesse emancipatório* inerente à própria razão.

Em síntese, o conhecimento do mundo social *desenvolve a perspectiva da sociedade* enquanto espaço de eticidade e de cidadania. O processo educativo se desenvolve no âmbito da racionalidade prático-moral. Na perspectiva de Habermas, uma das finalidades da educação consiste na transformação do aluno num *eu-social-solidário* por meio da reconstituição das experiências da vida social, de modo

que aja com liberdade dando um sentido à sua história. O princípio de validade do conhecimento é a solidariedade e a retidão. E a educação deve propiciar ao aluno “elementos que ajudem a libertar o *mundo da vida* de qualquer processo de dominação.” (PINTO, 1996, p. 527).

A formação para o mundo subjetivo corresponde à “racionalidade estético-expressiva” (PINTO, 1996, p. 515). Não se pode falar em *vida boa* se ela também não *for bela*. A educação ética é inseparável da educação estética. Entretanto, essas duas dimensões têm sido relegadas pela educação formal. A idéia de que a educação deve preparar para o mundo do trabalho - conhecimento do mundo objetivo - tem obscurecido a preparação para o mundo social e subjetivo. Com isso, reforçam-se os conhecimentos com incidência no sistema produtivo - a reprodução da força de trabalho - em desmedro da formação humana, reduzindo a filosofia e a ética a uma função meramente acessória.

Em suma, o conhecimento do mundo subjetivo trabalha a *perspectiva do sujeito*, sendo que o processo educativo aqui se concentra na racionalidade estético-expressiva. O objetivo da educação consiste em transformar o aluno num *eu-próprio-autêntico* por meio do desenvolvimento da sensibilidade estética. Mas ele deve ser capaz de analisar criticamente a indústria cultural, que reduz os valores culturais aos valores econômicos de troca. “O princípio de validade aqui é a autenticidade auto-expressiva.” (PINTO, 1996, p. 527)

É fundamental que entre as três dimensões da formação humana não haja qualquer hierarquia e sejam consideradas em sua coexistência. Admitir uma hierarquia seria corroborar a concepção tecnocrática de que a educação política sempre é ideológica e de que a educação estética é economicamente inútil, validando somente a educação cognitiva.

Ademais, a ênfase de uma dimensão está relacionada com todas as demais. A formação humana para o mundo subjetivo não prepara o ser humano apenas para o domínio estético-expressivo, mas também para os domínios intelectual (cognitivo-instrumental) e moral (prático-moral). Do mesmo modo, como a formação humana para o mundo objetivo não está limitada à dimensão cognitiva, mas ajuda a formar o espírito de reflexão crítica em relação à ética e à estética.

O que se tem até este momento é que Habermas fornece uma visão equilibrada da sociedade e da modernidade, ao apontar seus limites, mas também suas possibilidades. Isso também se dá com relação ao conhecimento. Apesar das duras críticas à tecnocracia e à burocratização do Estado, Habermas não vê o conhecimento científico de uma forma unívoca. Mas isso só será desenvolvido em sua obra madura *Teoria da ação comunicativa*. É nesse texto denso que Habermas desenvolve uma compreensão da racionalidade de forma tridimensional: cognitivo-instrumental, prático-moral e estético-expressiva. É principalmente em relação à essa obra que será possível vincular seu pensamento com a *Filosofia* como prática educativa. Nos capítulos seguintes, busca-se desenvolver este vínculo, por meio de fontes documentais (Capítulo III) e questionário de pesquisa (Capítulo IV).

CAPÍTULO III APROXIMAÇÕES ENTRE AS TENDÊNCIAS DA *FILOSOFIA* NOS CURSOS DA PUCPR E A PERSPECTIVA DE HABERMAS

Este Capítulo tem dois propósitos fundamentais: o primeiro, consiste em apontar aspectos do desenvolvimento histórico da prática educativa da *Filosofia* nos cursos de graduação da PUCPR, desde a sua denominação por Disciplinas até sua forma atual como Programas de Aprendizagem, percorrendo ementas, conteúdos, metodologias e procedimentos de avaliação; o segundo, consiste em identificar núcleos temáticos e tendências dominantes em cada momento estudado relacionando-os com a perspectiva da teoria da ação comunicativa de Habermas.

A questão que orienta essa investigação é se, a partir do desenvolvimento histórico, pode-se dizer que a *Filosofia* como prática educativa aponta para uma teoria da ação comunicativa.

O levantamento histórico se estende de 1982 até 2001 concentrando-se nos limiares de mudança em que o Curso de Filosofia, por meio da Disciplina *Filosofia I e II* e dos Programas de Aprendizagem *Processos do Conhecer e Filosofia*, buscou novos caminhos na tentativa de oferecer uma formação humana sólida para os alunos da PUCPR.

Algumas mudanças de enfoque mais significativas destes documentos possibilitam identificar historicamente três momentos distintos, a saber: a ontologia e a fenomenologia: 1982-1991; a fenomenologia de caráter existencial e o homem como ser político: 1992-1999; a crítica social ao desenvolvimento técnico-científico e o ser humano como horizonte do conhecimento: 2000-2001.

3.1 A ONTOLOGIA E A FENOMENOLOGIA: 1982-1991

3.1.1 Análise do Desenvolvimento Histórico

Os quadros do desenvolvimento histórico são apresentados de acordo com as informações mais relevantes, prescindindo-se deles quando há repetição. Nos quadros 1 e 2 têm-se os principais aspectos da *Filosofia I e II* para o ano de 1982: o

primeiro sobre as ementas; o segundo, sobre os conteúdos, seguindo sempre as especificações feitas naquele momento, por centro universitário.

QUADRO 1: EMENTAS DE 1982

	FILOSOFIA I	FILOSOFIA II
Biomédicas	A Filosofia visa o desenvolvimento integral do homem despertando-o para o senso crítico de sua realidade histórica.	Cf. Filosofia I
Exatas	A filosofia estuda o homem, o conhecimento, a realidade social e busca despertar a formação do espírito crítico no aluno.	A evolução do pensamento filosófico como base para a compreensão do presente a partir do passado.
Juríd. e Sociais	A filosofia e a dimensão histórica do homem: ser responsável que precisa ser formado, pelo seu conhecimento, pela busca da verdade e pela descoberta dos valores.	Cf. Exatas
Humanas	Cf. Jurídicas e Sociais.	Cf. Jurídicas e Sociais.

FONTE: VICE-REITORIA ACADÊMICA/COORDENAÇÃO DE CURSOS. **Conteúdo Programático de Disciplina. Filosofia I e II.** UC-PR [S.l. : s.n. 1982]. Texto em folhas avulsas.

QUADRO 2: CONTEÚDOS DE 1982

Continua

	FILOSOFIA I	FILOSOFIA II
Biomédicas	<p>A Filosofia, a ciência e a religião.</p> <p>A reflexão filosófica.</p> <p>O conhecimento, a verdade e os valores.</p> <p>A evolução da vida.</p> <p>As concepções históricas do homem.</p> <p>A crise moderna e a teologia do homem</p>	<p>Desenvolvimento humano das ciências e o papel da epistemologia.</p> <p>A Filosofia Política e os fundamentos teóricos da ação política: as diversas concepções de Estado no decorrer da História.</p> <p>A cultura humana do universitário e a filosofia no Brasil hoje.</p>

Jurídicas e Sociais	<p>A Filosofia: sua origem; conceitos ao longo da história; sua relação com a religião e a ciência.</p> <p>A reflexão filosófica e suas características.</p> <p>Homem diante de seu destino e o sentido da história. Os modos de compreensão humana: teleológico e histórico.</p> <p>Redefinição do homem: suas diversas características; a crise do homem moderno.</p> <p>O conhecimento, a verdade e aspectos nocionais sobre os valores e seus conflitos.</p>	<p>História da Filosofia: <i>momento pré-filosófico</i>: mentalidade mítica e filosofia oriental.</p> <p>A <i>filosofia grega</i>: Sócrates, Platão e Aristóteles;</p> <p>As origens do pensamento cristão: Patrística, Escolástica;</p> <p>A Filosofia Moderna: Renascimento, Reforma Protestante, Racionalismo, Empirismo, Positivismo, Criticismo, Existencialismo;</p> <p>O Humanismo marxista e a crítica religiosa.</p>
Exatas	Cf. Jurídicas e Sociais.	Cf. Jurídicas e Sociais, com a introdução do estruturalismo e da fenomenologia.
Humanas	<p>A Filosofia, a Religião e a Ciência.</p> <p>A reflexão como a alma da Filosofia</p> <p>Aspectos antropológicos: O ser humano nos seus aspectos fenomenológico e ontológico;</p> <p>O Homem, Ser no mundo: o “eu” e o “outro”.</p> <p>O Homem e suas circunstâncias.</p>	O Homem e o transcendente: o sentido último da vida humana. O conhecimento humano: seu valor e sua extensão; a verdade e a inteligência; os tipos e graus de certeza; o erro e suas modalidades.

FONTE: Cf. Quadro 1.

A partir das ementas, pode-se dizer que a *Filosofia I e II* se concentra nesse primeiro momento, no estudo do homem, visando sua formação e desenvolvimento integral. Merece destaque também, a busca por “despertar o senso crítico de sua realidade histórica”, que põe em evidência o próprio papel da filosofia no processo formativo dos estudantes.

Os conteúdos, por sua vez, mostram o “sentido do homem” e sua relação com o “transcendente”. A “busca da verdade” e a dimensão “teleológica” do homem contrastam com sua perspectiva existencial, enquanto “Ser no mundo” envolto em suas “circunstâncias” como podem ser a “ação política”, os limites do “conhecimento” e sua própria “historicidade”.

A antropologia que se apresenta nestes primeiros conteúdos já caracteriza uma tendência do momento estudado que é a *oscilação* entre “os aspectos fenomenológicos e ontológicos” do homem.

Os métodos de trabalho para 1982 são diversificados, a saber: aulas teóricas e práticas; uso de textos originais dos filósofos estudados; textos de apoio ou complementação das aulas; discussão em grupo dos temas abordados na aula. Quatro livros a serem lidos pelo aluno durante o ano (um livro por bimestre); apostilas; trabalhos bimestrais; trabalhos em equipe. A avaliação compreende testes subjetivos elaborados em grupo ou individuais abordando os temas do bimestre; testes objetivos individuais; leitura de quatro livros ao ano com apresentação de trabalho posterior (síntese e crítica pessoal), trabalho de pesquisa individuais ou em grupos para complementação do assunto dado; pesquisa antecipadas sobre assuntos a serem abordados. Quantidade: quatro testes ao ano; pesquisa: um mínimo de duas ao ano. Testes e provas escritas (após cada unidade, aplicação de um teste e após cada bimestre, aplicação de uma prova escrita da matéria vista; trabalhos extra-classe; fichas de observação.

Para 1983, a maioria das ementas repete o ano 1982, com exceção das biomédicas. São apresentadas na seqüência somente as modificações em relação a 1982. Os conteúdos, metodologias e procedimentos de avaliação de 1983 têm a mesma distribuição do ano 1982, e por isso não necessitam de um quadro específico.

QUADRO 3: EMENTAS DE 1983

Continua

	FILOSOFIA I	FILOSOFIA II
Biomédicas	A Disciplina estuda os conceitos de Filosofia, os tipos de conhecimento, a formação dos valores e a evolução da vida.	O homem e o problema moral. A Filosofia, as Ciências e a Política.
Exatas	Cf. 1982	Cf. 1982

Conclusão

Jurídicas e Sociais	Cf. 1982.	Cf. 1982.
Humanas	Cf. 1982	Cf. 1982.

FONTE: VICE-REITORIA ACADÊMICA/COORDENAÇÃO DE CURSOS. **Conteúdo Programático de Disciplina. Filosofia I e II.** UC-PR [S.l. : s.n. 1983].
 Texto em folhas avulsas.

Como se pode observar, a questão ética da “formação de valores” aparece, nas Biomédicas, relacionada a uma questão específica do Centro (CCBS), que é a “evolução da vida”. Na *Filosofia II* os temas de estudo são a antropologia, a epistemologia e a filosofia política.

A seguir, mostra-se as principais modificações introduzidas nas ementas de 1984.

QUADRO 4: EMENTAS DE 1984

Continua

	FILOSOFIA I	FILOSOFIA II
Biomédicas	Cf. 1983	Cf. 1983
Exatas	Ênfase na relação entre homem e sociedade.	Busca desenvolver a abertura para o transcendente.

Jurídicas e Sociais	A filosofia visa o desenvolvimento do espírito crítico.	Cf. Exatas.
Humanas	Tenta mostrar os caminhos de descoberta do homem, como ser capaz de conhecer e buscar a verdade, usando sua inteligência e sua capacidade de reflexão.	Cf. Filosofia I.

FONTE: VICE-REITORIA ACADÊMICA/COORDENAÇÃO DE CURSOS. **Conteúdo Programático de Disciplina. Filosofia I e II.** UC-PR [S.l. : s.n. 1984].
 Texto em folhas avulsas.

Na ementa de 1984 aparecem a questão da “abertura ao transcendente” e a “relação entre o homem e a sociedade.” Os conteúdos, metodologias e procedimentos de avaliação de 1984, com pequenas variações, repetem os anos de 1982 e 1983 em todos os Centros da universidade.

O ano de 1985 é um marco importante no primeiro momento estudado porque aí se tem de maneira explícita, duas tendências relevantes que perpassam as ementas e temas desenvolvidos em quase toda a década de 1990, a saber: a antropologia enquanto fenomenologia de caráter existencial, e a metafísica.

QUADRO 5: EMENTAS DE 1985

Continua

	FILOSOFIA I	FILOSOFIA II
Biomédicas	A reflexão antropológica, a partir da análise fenomenológica do homem, pretende apresentar as diferentes dimensões humanas, centradas na relação dialogada “eu/tu”, na sua historicidade e temporalidade e como ser aberto à transcendência.	Os grandes problemas relativos ao ser, ao homem e ao mundo no pensamento ocidental. Como o <i>logos</i> se reveste da problemática latino-americana na tentativa de resposta aos problemas locais.

Jurídicas e Sociais	A busca de uma visão ampla das disciplinas filosóficas, tendo como característica principal o desenvolvimento do espírito crítico. A abertura para o transcendental e a capacidade de reflexão.	O estudo da metafísica do conhecer humano que pela abstração formal chega à intuição do Ser, sob o aspecto da analogia e da teoria do Ato e Potência. A doutrina do valor e do amor (resposta ao Bem). As dez categorias aristotélicas. Os princípios de causalidade, de finalidade e da participação do Ser. A Teodicéia e as vias de acessos à existência de Deus e seus atributos. Deus na criação, conservação, providência e governo do mundo.
Exatas	Cf. Biomédicas	Cf. Biomédicas
Humanas	Cf. 1984.	Cf. 1984.

FONTE: VICE-REITORIA ACADÊMICA/COORDENAÇÃO DE CURSOS. **Conteúdo Programático de Disciplina. Filosofia I e II.** UC-PR [S.l. : s.n. 1985]. Texto em folhas avulsas.

Os conteúdos de Biomédicas e de Exatas sofrem modificações significativas, conforme se observa no quadro.

QUADRO 6: CONTEÚDOS DE 1985

Continua

	FILOSOFIA I	FILOSOFIA II
Biomédicas	<p>A Filosofia: pressupostos, conceito e o método filosófico;</p> <p>A problemática do homem e da sociedade: ser com os outros; o significado humano do corpo e da sexualidade;</p> <p>Existência humana como projeto: o mistério da palavra e verdade: conhecimento, verdade, ideologia e práxis;</p> <p>Os valores, a liberdade e a ação;</p> <p>A dimensão histórica da existência, o trabalho e o sentido da história (cultural);</p> <p>Fronteiras da existência: finitude e mal como problema humano; morte como mistério fundamental da existência e perspectiva de esperança.</p>	<p>A história do pensamento filosófico no ocidente; a filosofia da libertação; as perspectivas e problemas da filosofia no Brasil</p>

Juríd. e Sociais	Cf. 1984.	Cf. 1984
Exatas	Cf. Biomédicas	Cf. Biomédicas
Humanas	Cf. 1984.	Cf. 1984.

FONTE: Cf. Quadro 5.

Como se pode observar, é bem acentuada, nos conteúdos, a fenomenologia de caráter existencial, que trata das questões da “temporalidade”, da “historicidade” e da “transcendência”. Já a perspectiva metafísica trata dos problemas relativos ao “ser”, ao “homem” e ao “mundo”. A metafísica é também o grande marco das discussões no Centro de Ciências Jurídicas e Sociais, enquanto a perspectiva fenomenológica é mais explícita nos Centros de Biomédicas e de Exatas, conforme tratam os conteúdos. Uma novidade é a preocupação com a “filosofia latino-americana” e, especificamente, com o pensamento brasileiro.

Para todos os Centros, as metodologias consistem em aula expositiva participativa, análise e discussão de textos, pesquisa e apresentação de trabalho discente, debates e seminários. Já a avaliação, para todos os Centros, consiste em provas orais e escritas e apresentação de trabalhos individuais ou em grupo.

De 1986 a 1991, a Disciplina *Filosofia I e II* terá, para cada ano, um único ementário para todos os Centros da universidade, o que dispensa um quadro demonstrativo por Centro e se faz a opção por um quadro com uma divisão de ano a ano apenas.

QUADRO 7: EMENTAS DE 1986 a 1991.

Continua

	FILOSOFIA I	FILOSOFIA II
1986	Cf. Ementa de biomédicas de 1985.	Cf. Ementa de biomédicas de 1985

1987	Introdução à problemática filosófica. Dimensões fundamentais da existência humana. Existência humana como projeto.	Fronteiras da existência humana: a finitude, o mal, a morte e a esperança.
1988	Cf. Ementa de Humanas de 1984.	Cf. Ementa de Humanas de 1984.
1989	Conceito, origens, método e relevância da reflexão filosófica. O senso comum e a ciência, o cientificismo; a ideologia e a formação da consciência crítica.	Introdução à Filosofia política, o pensamento político: dos gregos aos nossos dias; reflexão filosófica sobre o fenômeno da corporeidade; o homem diante da morte e do morrer e a categoria da esperança.
1990	A Filosofia e sua especialidade ao lado dos outros ramos da cultura, seus objetivos e a análise do homem como ser-no-mundo com os outros.	À análise da inserção ativa do homem no mundo, segue-se um segundo momento onde este é tomado com objetivo de conhecimento e a reflexão volta-se aos problemas do conhecimento: origem, validade e sua falsificação na ideologia
1991	Cf. Ementa de 1989.	Cf. Ementa de 1989.

FONTE: VICE-REITORIA ACADÊMICA/COORDENAÇÃO DE CURSOS. **Conteúdo Programático de Disciplina. Filosofia I e II** : Todos os cursos. PUC-PR [S.l. : s.n. 1986-1991]. Texto em folhas avulsas.

Como se observa no quadro, mantém-se nas ementas de 1986 e 1987 uma acentuada perspectiva fenomenológica. Os conteúdos de 1986 e 1987 são os mesmos para todos os Centros, e repetem os conteúdos de Biomédicas de 1985 (Cf. Quadro 6).

A metodologia consiste em aulas expositivas, pesquisas, uso de textos, debates, seminários. A avaliação, na apresentação de trabalhos, prova escrita (com questões mistas: objetivas e subjetivas), resenha bibliográfica e trabalhos (um por semestre).

No ano de 1988, os conteúdos para todos os Centros são os mesmos que foram trabalhados no Centro de Humanas entre os anos 1982 e 1985. É importante ressaltar que a preocupação antropológica, inicialmente mais acentuada no Centro de Humanas, agora estende-se a todos os demais com um caráter fenomenológico.

A metodologia, para 1988, prevê aulas expositivas, pesquisas, análise de textos, debates e seminários. Os procedimentos de avaliação, consistem em trabalhos em grupo e aplicação de testes .

Nos anos 1989 e 1991, além da fenomenologia, as ementas tratam de outros temas específicos de filosofia política e de epistemologia crítica, como o “cientificismo”, a “ideologia” e o “pensamento político”. Nos conteúdos, a *Filosofia I* tem como ponto de concentração a questão do conhecimento. Já a *Filosofia II*, trata a questão do poder resgatando, historicamente, o pensamento político desde os gregos até a atualidade; a antropologia filosófica é abordada a partir de seus diferentes posicionamentos: o significado humano da corporeidade e da sexualidade, a morte e a perspectiva da esperança. Na ementa de 1989 não estão previstos a metodologia e os procedimentos de avaliação.

Os conteúdos de 1990 apresentam alterações em relação aos anos anteriores, mas com a mesma perspectiva existencial. Na *Filosofia I* são estudados alguns aspectos da fenomenologia de caráter existencial: as origens históricas e existenciais do homem; mundo natural *versus* mundo humano; *práxis* e modo humano de estar no mundo; o homem, ser-no-mundo com os outros; a problemática das relações humanas no individualismo e no coletivismo; as relações interpessoais. Na *Filosofia II* são enfatizadas as questões do conhecimento e da política: com relação à primeira, estuda-se o racionalismo, o empirismo e suas conseqüências culturais. Com relação à segunda, analisa-se a ideologia: conceitos, origem, sua atuação na educação, na ciência, na cultura e na religião. Em 1990 não estão previstos a metodologia de trabalho e os procedimentos de avaliação.

Entre os anos de 1982 a 1991, os núcleos temáticos mais freqüentes na *Filosofia I e II* são: 1) a reflexão filosófica e a formação do espírito crítico (dimensão crítica); 2) a dimensão histórica da realidade (compreender o presente a partir do passado); 3) a dimensão teleológica e histórica do homem (imortalidade e precariedade histórica); 4) o homem, ser capaz de conhecer e buscar a verdade (metafísica); 5) a abertura para o transcendente (dimensão teológica); 6) a reflexão antropológica a partir da fenomenologia e da história da filosofia; 7) o método filosófico e outras formas de conhecimento; 8) senso comum, ciência, ideologia e formação da consciência crítica; 9) introdução à filosofia política.

Dentre estes núcleos, pode-se identificar de forma mais acentuada pelo menos duas tendências quanto à preocupação temática. A primeira, que vai de 1982 a 1984, volta-se para uma antropologia que privilegia as dimensões metafísica e teológica do homem. Procura-se mostrar que as idéias são atributos fundamentais do ser humano; que ele tem um destino imortal irredutível à finitude histórica e sua materialidade encontra sentido numa abertura ao transcendente. Já há um esforço acentuado em mostrar às diversas áreas do conhecimento, a peculiaridade da reflexão filosófica sobre a realidade que cada profissional deve construir em sua área de atuação.

A segunda, ocorre entre 1985 e 1991: enfatiza-se a antropologia enquanto fenomenologia de caráter existencial; acentuam-se as diferenças e implicações entre o conhecimento filosófico e outras formas de conhecimento; surge a possibilidade de uma crítica do conhecimento científico e sua relação com a ideologia; e, pela primeira vez, aparece como tema a introdução à filosofia política. Este momento é muito significativo, sendo que a prática educativa da *Filosofia I e II* oscila entre uma tendência de caráter mais metafísico e outra de caráter fenomenológico-existencial. Mas ambas enfocando o ser humano como centro de análise.

3.1.2 A Metafísica, a Fenomenologia e a Crítica de Habermas

É importante, neste momento, avaliar a legitimidade das dimensões metafísica e teológica do homem no âmbito da *Filosofia* como prática educativa; examinar a pertinência da perspectiva fenomenológica e analisar seus desdobramentos, a partir das críticas da sociedade efetuadas por Habermas.

Habermas considera que a passagem da sociedade tradicional para a sociedade moderna implicou numa crise de legitimidade (HABERMAS, 1980b, p.326). As *visões de mundo* de caráter metafísico e religioso foram substituídas, por um lado, pelos valores axiológicos da ciência, da moral e da arte (modernidade cultural); por outro, pela cientificização da técnica e pela burocratização do Estado (modernidade social).

As *visões de mundo* de caráter metafísico e religioso que legitimavam a sociedade tradicional são apreciadas na reflexão de Habermas sobre a sociedade

moderna? Se a resposta for afirmativa, não estaria a *Filosofia* recorrendo à legitimação tradicional de dominação e fugindo assim da crítica à legitimação atual?

Para Habermas, o sistema social é formado pelo quadro institucional e pelos subsistemas de ação instrumental. O quadro institucional de uma sociedade consiste no sistema de normas que orientam a interação lingüisticamente mediatizada. Já os subsistemas de ação instrumental, visam aquelas ações orientadas para o controle técnico da natureza, como podem ser a economia e a tecnologia (HABERMAS, 1980b, p. 321).

Nas sociedades tradicionais havia o predomínio do quadro institucional sobre os subsistemas de ação instrumental. Ele legitimava as visões de mundo de caráter mítico, religioso e metafísico, justificando o poder da classe hegemônica. Daí o papel político do quadro institucional: ele determinava o âmbito próprio da ação instrumental.

Mas, com o advento da modernidade e o surgimento do capitalismo, o sistema de dominação deixa de ser legitimado a partir *de cima*, pondo em xeque “a forma **tradicional** [grifos do autor] de legitimação da dominação, baseada em visões religiosas e metafísicas de mundo, as quais, Habermas não cessa de repetir, obedecem a uma ‘lógica da interação’ ” (ARAÚJO, 1996, p. 35); e passa a ser legitimado a partir *de baixo*, ou seja, das relações de produção que se apoiam na apropriação privada do excedente. E a troca de equivalentes no mercado que legitima a nova estrutura social, que é a do capitalismo concorrencial, considerada a primeira etapa do capitalismo moderno.

Se a legitimação na sociedade tradicional tinha um caráter político justificando a dominação, no capitalismo concorrencial ela se torna apolítica, porque se sustenta na *mão invisível* do mercado. Por deixar de ser política, a nova legitimação não se confronta mais com a legitimação tradicional, autonomizando-se em relação a ela. É essa autonomia do subsistema de ação instrumental em relação ao quadro institucional, que é questionada por Habermas (HABERMAS, 1980b).

A autonomia do mercado em relação à esfera política faz com que a mesma entre em erosão por não conseguir por si só ser eficaz nos momentos de crise. Daí um dos motivos pelos quais o predomínio do subsistema de ação instrumental no capitalismo concorrencial entra em erosão, no início do século XX, surgindo então o capitalismo tardio ou monopolista.

Nessa nova fase, o Estado assume a tarefa de salvar o capitalismo por meio de uma política de bem-estar social (*Welfare State*), mas sem desmascarar a própria formação injusta do capital.

Como a volta à legitimação *de cima* era contra o modo de ser do capitalismo, e a legitimação *de baixo* mostrou a insuficiência do mercado, para mascarar a legitimidade do sistema de dominação, apela-se agora para a burocratização. Em que consiste isso? As funções do Estado deixam de ser práticas para se tornarem técnicas; suas tarefas limitam-se não às normas sociais legítimas, mas à esfera administrativa sujeita a regras justificadas somente por sua eficiência (HABERMAS 1980b).

Habermas mostra que a sociedade está marcada por mecanismos de poder passando de uma maior visibilidade, como nas sociedades tradicionais, até um diluição completa, como nas regras do Estado tecnocrático.

Para HABERMAS¹⁰, citado por ROUANET (1992, p.158), “nas sociedades tradicionais o poder é **justificado** pelos mitos e pela religião, no capitalismo liberal é **mascarado** pela ideologia da justa troca e no capitalismo tardio é **escamoteado** por uma ideologia que nega a existência de algo a ser legitimado.” [grifos do autor]

Em poucas palavras, a diluição, na esfera da visibilidade, da dominação política faz com que Habermas prefira a legitimação do quadro institucional sobre os subsistemas de ação instrumental porque, pelo menos nas sociedades tradicionais, há um certo confronto entre as duas esferas da sociedade.

Já no capitalismo tardio, em que o Estado se torna tecnocrático, os subsistemas de ação instrumental se autonomizaram de tal forma em relação à legitimação sócio-cultural, que as normas sociais cederam espaço às regras medidas pela eficácia, escamoteando a dominação.

Habermas insiste que há no sistema de legitimidade das sociedades tradicionais uma certa *interação*, mesmo com a justificação da dominação a partir *de cima*. Não ignora, contudo, que é impossível apelar àquela justificação sem considerar os avanços da sociedade moderna. Mas não é por isso que se deve ignorar os valores do quadro institucional. É preferível optar pela interação da sociedade tradicional do que pela

¹⁰ HABERMAS, J. *Técnica e Ciência como “ideologia”*. Lisboa: edições 70, 1997.

autonomização dos subsistemas de ação instrumental. Entretanto, seria optar pelo menor de dois males. É fundamental então, encontrar um espaço de interação na própria modernidade, sem anular os subsistemas de ação instrumental e sem ter que voltar à legitimação da sociedade tradicional garantida pela metafísica (ARAÚJO, 1996).

Decorre que uma orientação metafísica ou teológica para a reflexão filosófica é justificável, mas não é o que se pretende. Por mais que na sociedade tradicional a legitimação metafísica ou teológica esteja acompanhada de processos interativos, Habermas prefere encontrar na modernidade cultural, particularmente na interação entre as esferas da ciência (mundo objetivo), da ética (mundo social) e da estética (mundo subjetivo), as bases de uma reflexão orientada pela ação comunicativa.

Desde o final do século XIX, as crises das ciências em geral, das ciências humanas e da própria reflexão filosófica, mostram a insuficiência do recurso à metafísica.

As ciências em geral, com sua pretensão de objetividade, neutralidade e universalidade, desembocam no cientificismo provocando uma separação em relação à filosofia em geral. Tal atitude é característica principalmente do positivismo, que reconhece como conhecimento válido e verdadeiro somente aquele cuja fonte são os fatos observados na experiência sensível.

As ciências humanas - a psicologia, a sociologia e a história - minaram o terreno da filosofia em geral quando mostraram que a *subjetividade* e a *consciência* estão condicionadas psicológica, sociológica e historicamente. A consciência subjetiva não é autônoma, mas dependente de fatores externos a ela.

Não somente a filosofia em geral, mas as próprias ciências humanas são o resultado de ações combinadas do exterior, aqueles mesmos condicionamentos da filosofia.

“À medida que se desenvolviam as pesquisas psicológicas, sociológicas, históricas, tendiam a nos apresentar todo pensamento, toda opinião e, em particular, toda filosofia, como o resultado da ação combinada das condições psicológicas, sociais, históricas exteriores. A psicologia tendia para o que Husserl denomina psicologismo, a

sociologia para o sociologismo, a história para o historicismo.” (MERLEAU-PONTY, 1973, p. 15-16)

Daí que, para as ciências humanas, duas alternativas se impõem: ou limitam-se a um empirismo descritivo dando margem ao ceticismo, ou escolhem o sociologismo, psicologismo e o historicismo, tendências que desembocam no antropocentrismo.

Questionada tanto pelo positivismo científico quanto pelas ciências humanas, a filosofia em geral, parece carecer de toda justificação seja por sua *pretensão à verdade* - abalada pelas ciências humanas - seja por sua pesquisa sobre o *sujeito*, multiplicado em outras áreas do conhecimento. Em conseqüência, dois caminhos se perfilam: ou o ceticismo insustentável ou uma teorização vazia sobre um sujeito vazio.

Por que a *Filosofia I e II*, depois de 1985, oscilou mais para a fenomenologia do que para a metafísica? Essa pesquisa não tem elementos suficientes para dar uma resposta segura. Entretanto, uma das possibilidades pode ser que a orientação metafísica tornou-se insustentável conforme foi apontado anteriormente.

A fenomenologia de caráter existencial seria então uma das saídas para uma reflexão que levasse em conta a objetividade, a exterioridade e a história, sem perder de vista a subjetividade, a interioridade e o aspecto transcendental da filosofia como conhecimento válido.

Na perspectiva de MERLEAU-PONTY (1973), a fenomenologia de Husserl é uma tentativa complexa de superação dos impasses entre a essência e os fatos, entre interioridade e exterioridade, entre subjetividade e objetividade, entre o empírico e o transcendental, entre a filosofia em geral e o conhecimento científico.

Afirmando o caráter *intencional* da consciência como *consciência de algo*, Husserl aproxima a reflexão filosófica do mundo da experiência e dos fatos; mostra ainda que a mera descrição dos fatos humanos é desprovida de significados se não houver uma compreensão de sua essência. Com isso reivindica para as ciências do homem a necessidade de um fundamento filosófico.

É inegável que a noção de *Lebenswelt* (*mundo da vida*) seja uma das categorias centrais do pensamento de Habermas, tomada de Husserl. Isso

indica que a fenomenologia, tal como entendida por Husserl, e pelo próprio Habermas, representou uma alternativa válida diante dos limites da metafísica.

Mas, o problema da fenomenologia de Husserl, para Habermas, é que ela permaneceu presa à filosofia do sujeito, ao *ego* transcendental doador de sentido, de que fala Husserl nas *Investigações Lógicas* (HABERMAS, 2000).

3.2 A FENOMENOLOGIA DE CARÁTER EXISTENCIAL E O HOMEM COMO SER POLÍTICO: 1992-1999

3.2.1 Análise do Desenvolvimento Histórico

A *Filosofia I e II*, entre os anos 1992 e 1999, representa uma tentativa de conjugar o ensino na sala de aula com a criação de uma Sala Ambiente de Filosofia, onde se pensa “realizar uma nova perspectiva acadêmica, melhorando o convívio entre os professores e alunos e transformando a sala de aula em lugar de produção do saber.” (DE ANGELIS; PASCHOAL, 1993, p. 7)

A proposta inicial, que perdurará até 1993, consiste em dividir a *Filosofia I e II* em dois módulos semestrais, a saber, antropologia filosófica e filosofia política, seguindo uma tendência dos anos anteriores. A antropologia filosófica e a filosofia política têm como propósito “dar à Universidade uma perspectiva humanizante e reflexiva” (DE ANGELIS; PASCHOAL, 1993, p. 8), visto que o homem é um ser de relações.

Os dois módulos, cada um com 30 horas/aula, são ministrados em duas salas diferentes. Para cada duas horas dadas em sala de aula, o professor dispõe de uma hora de permanência na Sala Ambiente, para viabilizar o convívio com os alunos, acompanhar suas resenhas e monografias e preparar as aulas com os demais professores.

Se no primeiro semestre um grupo de alunos freqüenta as aulas de antropologia filosófica, no segundo, troca-se de sala de aula e de professor para freqüentar as aulas de filosofia política. Isso ajuda a que os alunos mudem seu

espaço físico, deslocando-se até à sala, onde os módulos são dados. Mas isso não ocorreu, devido à falta de salas disponíveis; permaneceu, no entanto, a Sala Ambiente para a orientação de alunos na elaboração de resenhas e ensaios de monografias, para a consulta de livros filosóficos e para o intercâmbio entre os professores.

As ementas e conteúdos deste período podem ser visualizados nos quadros que seguem:

QUADRO 8: EMENTAS DE 1992-1993

	FILOSOFIA I	FILOSOFIA II
1992-1993	Introdução à Filosofia Política. O pensamento político dos gregos aos nossos dias. Fundamentação teórica da metodologia científica e desenvolvimento de habilidades para aquisição e comunicação do conhecimento em geral, como a produção de trabalhos científicos.	Fenomenologia da existência humana. Analítica da presença; o ser humano em (mundaneidade); o ser com (relações interpessoais); temporalidade/historicidade; corporalidade/sexualidade; razão/paixão; finitude/morte. Fundamentação teórica da metodologia científica e desenvolvimento de habilidades para aquisição e comunicação do conhecimento em geral.

FONTE: VICE-REITORIA ACADÊMICA/COORDENAÇÃO DE CURSOS. **Conteúdo Programático de Disciplina. Filosofia I e II** : Todos os cursos. PUC-PR [S.l. : s.n. 1992-1993]. Texto em folhas avulsas.

QUADRO 9: CONTEÚDOS DE 1992-1993

	FILOSOFIA I	FILOSOFIA II
1992-1993	Introdução à Filosofia Política: os principais períodos da reflexão filosófica sobre a política no Ocidente: o pensamento político na Grécia; da <i>Pólis</i> grega ao Leviatã de Hobbes; os principais regimes de poder, como o absolutismo, o liberalismo, o socialismo; e o atual contexto político.	Antropologia Filosófica: o homem como ser no mundo; o homem como relação; o homem enquanto corpo; o homem diante da morte. A produção do conhecimento e a orientação de monografias: o processo de aquisição do conhecimento; métodos, técnicas e fases da pesquisa; apresentação, execução e defesa de monografias com acompanhamento dos professores.

FONTE: VICE-REITORIA ACADÊMICA/COORDENAÇÃO DE CURSOS. **Conteúdo Programático de Disciplina. Filosofia I e II** : Todos os cursos. PUC-PR [S.l. : s.n. 1992-1993]. Texto em folhas avulsas.

As ementas e conteúdos de 1992 e 1993, relacionam a produção do conhecimento com as temáticas da filosofia política e da fenomenologia de caráter existencial de forma sistemática e clara.

Diferentemente, de 1994 até 1999, a Disciplina *Filosofia I e II* não está mais dividida nos módulos de antropologia filosófica e de filosofia política. Contudo, a Sala Ambiente permanece como espaço de convívio e de aprendizagem entre professores e alunos, assim como as horas de permanência, na mesma proporção e com o mesmo propósito que nos anos anteriores.

A seguir são apresentados os quadros das ementas, comuns a todos os Centros da universidade, entre 1994 e 1999; e dos conteúdos, que apresentam variações em relação a 1992 e 1993.

QUADRO 10: EMENTAS DE 1994-1999

FILOSOFIA I e II	
1994-1999	As funções da universidade na produção do saber. Métodos de produção do Saber. O saber próprio das Ciências humanas, jurídicas e sociais, biomédicas e da saúde, exatas e tecnológicas. Métodos específicos de cada ciência.

QUADRO 11: CONTEÚDOS DE 1994 –1999

Continua

1994/ 1999	FILOSOFIA I	FILOSOFIA II
Biomédicas	O que é a universidade; o que é o conhecimento: modalidades e níveis. Leitura e produção de textos e suas formas acadêmicas, a saber: o ensaio, a resenha, a monografia. Percurso histórico do pensamento ocidental nos períodos: antigo, medieval, moderno, contemporâneo pelas diversas ciências: Biomédicas, Exatas, Jurídicas e sociais e Humanas.	A relação entre darwinismo e lamarkismo, o neo-darwinismo, a teoria da vida, de Jacques Monod, a relação entre biologia e ética e, finalmente, algumas questões de antropologia filosófica.

Exatas	Cf. Biomédicas	O neo-positivismo e o problema do método, a relação entre dedutivistas e indutivistas, o conceito de revolução científica como ruptura, o conceito de revolução científica como paradigma, a metodologia pós-popperiana, a epistemologia e historiografia da ciência, as ciências exatas e a ética
Jurídicas e Sociais	Cf. Biomédicas	Correntes filosóficas contemporâneas, a saber: a fenomenologia, o existencialismo, o marxismo e a dialética, a hermenêutica e a escola de Frankfurt, o estruturalismo e a genealogia
Humanas	Cf. Biomédicas	Cf. Jurídicas e sociais

Como se pode notar, de 1994 a 1999, a *Filosofia I e II* deu ênfase à história das ciências, à epistemologia e à produção do conhecimento.

A metodologia prevista para este período consiste em aulas expositivas e dialogadas, no acesso à biblioteca, no acompanhamento pelos professores na Sala Ambiente de filosofia e nos seminários. Já para a avaliação, estão previstos provas e ensaios, resenha, relatório, monografia e seminário.

Como se pode ver, o segundo momento tem como principais núcleos temáticos a produção do conhecimento, a filosofia política, a fenomenologia de caráter existencial e a epistemologia.

De 1992 a 1993, a antropologia filosófica - enquanto fenomenologia de caráter existencial - e a filosofia política, juntamente com a questão da produção do conhecimento, ganham maior clareza e sistematização no ensino de *Filosofia I e II*, com o Projeto Sala Ambiente. Na verdade, nesse momento se confirma uma tendência já latente na *Filosofia II* nos anos 1989 e 1991, quando eram tratados temas de filosofia política e de antropologia filosófica num mesmo semestre.

A partir de 1994, dá-se ênfase à epistemologia, tratando-a de forma peculiar em cada área específica das ciências. Esse núcleo temático, que passa a fazer parte da *Filosofia I e II*, está orientado de acordo com as necessidades de cada área do conhecimento. A partir do segundo bimestre, é oferecida uma visão histórica e

específica de cada modalidade de ciência; e nos terceiro e quarto bimestres, uma análise sistemática das principais correntes epistemológicas de cada área específica, fornecendo assim uma crítica do desenvolvimento científico.

Pode-se dizer que neste segundo momento, de 1992 a 1999, a *Filosofia I e II* oscila entre a fenomenologia de caráter existencial, a filosofia política e a epistemologia.¹¹

Em linhas gerais, no entanto, permanece o esforço por resgatar a humanidade do homem, presa nas amarras da instrumentalização técnico-científica e da alienação, que sufocam os contextos espontâneos da ação humana.

O ser humano pode encontrar caminhos de humanização na medida em que faz frente ao *mundo sistêmico* e aos mecanismos de ação instrumental por meio do resgate do *mundo da vida*.

3.2.2 As Tensões entre o *Mundo da Vida* e o *Sistema*¹²

Algumas questões precisam ser retomadas a partir da teoria da ação comunicativa de Habermas: primeiro, é necessário analisar em que medida a *Filosofia* como prática educativa, pode mediar as tensões entre o *mundo sistêmico* e o *mundo da vida* no atual cenário técnico-científico a partir da teoria da ação comunicativa; em seguida, quais são as conseqüências paradoxais do desenvolvimento tecnológico e científico: a humanização e a instrumentalização.

Na perspectiva de HABERMAS (1987, II), as expressões *mundo da vida* e *sistema* são a evolução histórica nas ciências sociais das expressões *interação* e *trabalho*, respectivamente.¹³ A expressão *mundo da vida* provém da fenomenologia que, na tradição do segundo Husserl, só trata desta dimensão na vida social, sem

¹¹ Por uma questão de organização do trabalho, tratar-se-á na aproximação com Habermas, da filosofia política. A fenomenologia de caráter existencial foi tratada no item 3.1 A Ontologia e a fenomenologia: 1982-1991; já a epistemologia será tratada no item 3.3 A Crítica ao desenvolvimento técnico-científico e o ser humano como horizonte do conhecimento: 2000-2001.

¹² Este tópico tem como referência a obra madura de Habermas: Teoría de la acción comunicativa II, nos capítulos VI: Interlúdio segundo: sistema y mundo de la vida, p. 161-261; e VII: Talcott Parsons: problemas de construcción de la teoría de la sociedad, p. 281-419.

relacioná-la com qualquer *sistema* (*idem*, p. 179-193). Já a palavra *sistema em ciências sociais*, provém da teoria geral dos sistemas de T. Parsons, de referência funcionalista, que reduz o objeto da análise sociológica às conexões sistêmicas, sem considerar o contexto do *mundo da vida* (*idem*, p. 321-333).

Concebido a partir da perspectiva de Husserl e retomado por Habermas, o *mundo da vida* apresenta-se como um mundo intersubjetivo, do qual participamos com os demais por meio de contextos espontâneos de ação mediados pela linguagem. Para os intérpretes de Husserl, BERGER-LUCKMANN (1987, p. 39), por exemplo, a reprodução do *mundo da vida* está circunscrita à transmissão e renovação do saber no interior de uma tradição cultural da vida cotidiana, do “**meu mundo** [grifos do autor] por excelência.”

Habermas discorda desta parcialidade da tradição culturalista, mostrando que o *mundo da vida* só pode ser compreendido na sua complexidade a partir de uma teoria da comunicação.

Os componentes estruturais da reprodução do *mundo da vida* correspondem às três dimensões indissociáveis do desenvolvimento coletivo: a reprodução cultural, a integração social e a socialização.

Llamo **cultura** al acervo de saber, en que los participantes em la comunicación se abastecen de interpretaciones para entenderse sobre algo en el mundo. Llamo **sociedad** a las ordenaciones legítimas a través de las cuales los participantes en la interacción regulan sus pertenencias a grupos sociales, asegurando con ello la solidaridad. Y por **personalidad** entiendo las competencias que convierten a um sujeto capaz de lenguaje y de acción, esto es, que lo capacitan para tomar parte en procesos de entendimiento y para afirmar en ellos su propia identidad. [grifos do autor] (HABERMAS, 1987, II, p. 196)

A estrutura tridimensional do *mundo da vida* descaracteriza a perspectiva unidimensional do culturalismo de Berger-Luckmann. As estruturas do *mundo da vida*, a partir da teoria da ação comunicativa, serão fundamentais para que se possa estabelecer mais tarde as possibilidades de uma formação humana a partir do *mundo da vida*, livre das coações sistêmicas.

ROUANET (1992, p. 160-161) sintetiza o que Habermas entende por *mundo da vida*:

¹³ Este foi o tema do Capítulo II, item 2.2 Trabalho e Interação: esboço de uma teoria da ação

O mundo vivido é o lugar das interações espontâneas, em que os locutores se encontram para conduzir o processo de argumentação, para formular suas respectivas pretensões de validade, para criticá-las, para aceitá-las, para chegar ao consenso. O mundo vivido é o pano de fundo implícito do processo comunicativo, composto das evidências não-tematizadas, das certezas pré-reflexivas, dos vínculos que nunca foram postos em dúvida. Essas certezas podem ser problematizadas, mas, no momento em que entram explicitamente no processo comunicativo, perdem o caráter de pressupostos inquestionáveis, deixam de fazer parte das estruturas do mundo vivido.

Mas, ao lado do *mundo da vida*, cuja reprodução simbólica só pode dar-se pelo processo comunicativo, há uma segunda dimensão da sociedade, que é o mundo sistêmico. E, aqui, a referência de Habermas é o funcionalismo sistêmico de Parsons.

Na perspectiva de Habermas, Parsons reduz a modernização social a um processo unilateral de racionalização. Conseqüência disso, é o fato de que as perturbações que caracterizam o *mundo da vida* moderna “sejam interpretadas como problema de auto-regulação de um sistema que tem incessantemente de se adaptar, mediante o aumento da sua complexidade interna, às condições de um ambiente sempre variável e também ele cada vez mais complexo.” (PINTO, 1996, p. 467-468)

Mas, Parsons concebe que os desequilíbrios internos são o *estado normal* dos sistemas auto-reguladores, na medida em que a solução de tais desequilíbrios eleva a um nível superior a estabilidade sistêmica. Ele vê com otimismo a modernidade devido à coesão funcional e dinâmica dos subsistemas sociais.

Habermas discorda deste otimismo de Parsons. Para ele, o exame da modernidade não se esgota na idéia de que o *sistema funciona*. Sob este manto de um mundo sistemicamente integrado fica encoberta a violência estrutural do cotidiano.

Ao transformar a racionalização social em racionalização sistêmica Parsons torna-se incapaz de conceber dialeticamente o *mundo sistêmico* e o *mundo da vida*, anulando este último. Daí que as patologias sociais sejam tratadas somente como disfunções sistêmicas, ignorando a invasão crescente da racionalidade econômica e administrativa sobre o *mundo da vida* (HABERMAS, 1987, II, p. 313).

Ao criticar tanto o reducionismo culturalista de Berger-Luckmann a respeito do *mundo da vida*, quanto o reducionismo funcionalista de Parsons a respeito do *mundo sistêmico*, Habermas tenta complementar a perspectiva externa do observador com a perspectiva interna do participante corrigindo os excessos unilaterais de ambas por meio de uma transformação de uma pela outra. Assim, na perspectiva de HABERMAS (1987, II), *mundo da vida* e *sistema* constituem a perspectiva bidimensional de toda sociedade. O *mundo da vida*, se refere à sociedade a partir da perspectiva interna dos participantes; e o *sistema*, concerne à sociedade na perspectiva objetivante do observador externo.

Daí que uma compreensão coerente da modernidade deve admitir a distinção entre *sistema* e *mundo da vida*, mas deve admitir ainda uma relação de dependência entre eles.

As patologias sociais, para Habermas, são o efeito da disjunção entre o *sistema* e *mundo da vida*, na passagem para a modernidade. A racionalização do *mundo da vida* tornou possível a complexidade do *sistema*; a autonomia deste, retroagiu sobre o *mundo da vida* para o reprimir e o instrumentalizar (HABERMAS, 1987, II).

Esta colonização do *mundo da vida* pelo *sistema* foi aumentando com o desenvolvimento do capitalismo. Mas, Habermas admite que tais disfunções podem ser corrigidas pelos novos movimentos sociais, como as organizações não-governamentais (PINTO, 1996).

Desta forma, Habermas questiona a unilateralidade das duas visões analisadas: a primeira, de Berger-Luckmann, que submete o *mundo da vida* a um reducionismo cultural em prol de uma sociedade sem *sistema*; a segunda, de Parsons, que dá primado ao *sistema*, sem dar conta dos problemas do *mundo da vida*. Habermas recupera essas duas visões e admite que entre elas há uma tensão, mais ainda, uma sobreposição de uma em relação à outra - do *sistema* sobre o *mundo da vida*.

É fundamental reconhecer com Habermas que a sobreposição do *sistema* em relação ao *mundo da vida* tem gerado um processo de ideologização da ciência e de burocratização da política. E as racionalidades daí decorrentes - como a educação - são expressões específicas desta tensão social.

Submeter o processo da educação unicamente ao mundo sistêmico da razão instrumental significa comprometer-se com a desumanização. Isso porque o mundo sistêmico “já não tem necessidade do mundo da vida para a coordenação de suas ações” (HABERMAS, 1987, II, p. 200). Daí que o *mundo da vida* não deve somente defender-se das coações sistêmicas, o que seria mera resignação, sem real transformação. Na verdade, para enfrentar as coações sistêmicas, deve ser restabelecida a interdependência entre *mundo da vida* e *sistema*, só que agora em prejuízo do *sistema*. O primeiro passo é admitir que entre os dois existe uma tensão crescente, e que isso pode ser visto também no processo educativo.

PRESTES (1996, p. 121), explica essa tensão no processo educativo:

a escola orientada por um princípio pedagógico, e tendo um significado central para os processos de reprodução cultural e social, é genuinamente um espaço institucional orientado para o entendimento e as exigências do mundo da vida. Mas a organização estrutural, as normas burocráticas, as hierarquias de poder perturbam e colonizam esse espaço. No caso específico da escola, é o mundo da vida que se submete às coações sistêmicas, através dos subsistemas dinheiro e poder. Disso decorre uma crise escolar, em que as ações pedagógicas passam a ser coordenadas pela racionalidade instrumental, abafando de seus poros o agir comunicativo.

Se for admitido, com ALTHUSSER (s/d), que a educação, por um lado, é um instrumento de reprodução das relações sociais de produção – que se pode traduzir por *reprodução do sistema* econômico e político – dever-se-ia admitir também com GRAMSCI (1968) que ela tem um potencial contra-ideológico.

Tal interpretação da educação situa a constituição do sujeito acima dos subsistemas do poder e do dinheiro. Em conseqüência, ao invés de submeter a educação à coação sistêmica da razão instrumental, dever-se-ia antes pensá-la a partir da reconstrução comunicativa do *mundo da vida*.

Partindo do pressuposto de que se trata de uma possibilidade real, e de que a educação deve considerar a formação enquanto emancipação do sujeito, uma das tarefas fundamentais da *Filosofia* como prática educativa, consiste em mostrar que, ao mesmo tempo em que o conhecimento se encontra muitas vezes coagido pela razão instrumental, ele tem também sua raiz no *mundo da vida*, como espaço onde se expressam as necessidades individuais e coletivas.

Para PRESTES (1996, p. 129), isso permite que “a educação não só reconheça as formas repressivas que atuam no fazer pedagógico, gerando efeitos coisificantes numa prática tutelada pela racionalidade instrumental, como também compreenda que a ação pedagógica, orientada pela racionalidade comunicativa, pode superar os reducionismos e extrair os conteúdos éticos pela mediação da interação e do entendimento.”

Uma das possibilidades mais fecundas de evitar o reducionismo da coação sistêmica no processo educativo consiste em ampliar o conceito de racionalidade para outras dimensões, além daquele meramente cognitivo-instrumental. Isso é possível se for admitido que a racionalidade também tem suas raízes no *mundo da vida*. É a partir de uma atitude crítica e reflexiva que a *Filosofia* como prática educativa pode contribuir significativamente para esse propósito.

3.3 A CRÍTICA AO DESENVOLVIMENTO TÉCNICO-CIENTÍFICO E O SER HUMANO COMO HORIZONTE DO CONHECIMENTO: 2000-2001

3.3.1 Análise do Desenvolvimento Histórico

Nos anos 2000-2001, inicia-se na PUCPR uma ampla mudança nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Em termos de ensino, é implantado um Projeto Pedagógico que inclui a substituição das antigas Disciplinas por Programas de Aprendizagem. O foco de atenção passa a ser a construção individual e coletiva do conhecimento e não a mera reprodução de conteúdos já estabelecidos.

É nesse contexto que, a partir de 2000, a Disciplina *Filosofia I e II* é substituída pelos Programas de Aprendizagem *Processos do Conhecer* e *Filosofia*, respectivamente; sendo que o primeiro, tem uma perspectiva crítica e epistemológica, e o segundo, uma tendência antropológica e política. Ambos, pertencem ao Eixo de Formação Humana. (Cf. Anexo)

formação humana a instituição visa responder ao seu compromisso de universidade à qual cumpre processar, pensar e criticar a cultura de forma que esta retorne ao seio da sociedade enquanto saber gerador de emancipação. Inserida num contexto de mudanças, esta universidade está possibilitando um espaço de reflexão, ensino e produção do conhecimento na perspectiva da promoção humana, integrando-a às suas dimensões ético-sociais e transcendentais. (EIXO, 2001, p.1)

3.3.1.1 O Programa de Aprendizagem: *Processos do conhecer*

O Programa de Aprendizagem *Processos do Conhecer*, como os demais programas do Projeto Pedagógico, é semestral. Sua carga horária é de duas horas/aula semanais para cada curso da Universidade.¹⁴ Ele tem por objetivo relacionar o progresso técnico-científico com sua construção histórico-social, visando superar a visão mecanicista e utilitarista do conhecimento normativo das ciências, enfocando a complexidade, a dialogicidade e a responsabilidade social e planetária.

Com isso, o aluno poderá diferenciar entre as contribuições do conhecimento técnico-científico à sociedade e seus múltiplos processos de alienação e instrumentalização da pessoa.

Por meio do Programa *Processos do Conhecer*, o aluno será capaz de:

estruturar a produção original do conhecimento científico; relacionar a produção do conhecimento com a sua normatização; refletir a participação do conhecimento na construção do mundo e do ser humano, compreendendo a interação dos seus diversos tipos; analisar criticamente a construção histórico-social da ciência e da tecnologia modernas; reconhecer o caráter contraditório da ciência e da tecnologia enquanto geradoras de desenvolvimento, humanização/alienação e instrumentalização; aprofundar critérios para uma atuação profissional que supere a voracidade do mercado tendo em vista a responsabilidade social e planetária. (EIXO, 2001, p. 1)

A *ementa* do Programa possui o seguinte texto: “Identificação dos pressupostos necessários para a elaboração do conhecimento.” E seu cumprimento dá-se por meio da definição de conhecimento, da distinção dos tipos de conhecimento, da análise da construção histórico-social do conhecimento científico e tecnológico, das implicações da atividade científica e tecnológica e, finalmente, da

¹⁴ A Disciplina *Filosofia I e II* era anual, com 60 horas/aula; ela foi substituída pelos Programas de Aprendizagem *Processos do Conhecer* e *Filosofia*, que são semestrais, cada um com 36 horas/aula, totalizando 72 horas/aula.

superação da visão mecanicista da ciência e da tecnologia rumo à sua complexidade e dialogicidade.

Os *temas de estudo* são: 1) problematização dos processos do conhecer: dimensões biológica, sociológicas, políticas, históricas, culturais; 2) os processos do conhecer e os tipos de conhecimento: o papel dos sentidos (empírico); a produção do raciocínio (lógico); as crenças (fé); implicações destes processos para a geração dos tipos específicos de conhecimento: senso comum, científico, estético, religioso, filosófico; 3) a construção histórico-social da ciência e da tecnologia modernas: a relação entre trabalho, ciência e técnica da antigüidade à modernidade ocidentais; a burguesia emergente e o método científico; as realizações da ciência e da tecnologia modernas; o nascimento das ciências do homem; método e linguagem no século XX; paradigmas da ciência; 4) reelaboração e produção do conhecimento acadêmico; 5) pesquisa acadêmica; 6) produção original: planejamento, execução e apresentação.

A metodologia deve propiciar ao aluno as condições necessárias para a construção e a utilização do conhecimento. Enfatiza-se o trabalho de pesquisa orientado pelo professor, que apoia o estudante na elaboração das hipóteses que caracterizam o ponto de partida da pesquisa, fomenta a construção do conhecimento individual e em grupo, com momentos específicos para o planejamento das etapas do trabalho, para avaliar as hipóteses escolhidas e eventuais progressos obtidos pelos alunos. Os alunos devem elaborar a redação dos resultados com orientação do professor quanto às técnicas de exposição do conhecimento e quanto à socialização e ao confronto dos resultados em exposição dialogada aos colegas e professores.

Já a *Avaliação* levará em conta todo o processo de pesquisa por meio do acompanhamento personalizado e coletivo. A cada momento, a avaliação deverá apresentar ao aluno um diagnóstico de seus progressos e dificuldades, de tal forma que ele possa, durante o processo, efetuar os acertos necessários. Ao final, a pontuação obtida deverá espelhar: primeiro, o fato de o aluno ter atingido a meta proposta e, segundo, seus progressos individuais para além da capacitação inicial pretendida. Dessa maneira, as avaliações deverão incluir a apresentação de um pré-projeto de pesquisa que desenvolva hipóteses e objetivos de trabalho a partir dos problemas inicialmente apresentados, relatórios de pesquisa que serão

apresentados em seminários, além do trabalho final (escrito e apresentado) que reunirá o esforço do semestre e que deverá permitir a visualização de que o objetivo foi alcançado.

3.3.1.2 O Programa de Aprendizagem: *Filosofia*

O propósito da *Filosofia* consiste em analisar a finalidade do saber técnico-científico e os meios de que ele se utiliza na produção do conhecimento. **“Ciência e tecnologia para quem?”** [grifo no original]. (EIXO, 2001, p. 1)

Com essa pergunta, busca-se abrir uma discussão acerca da universalização dos bens produzidos pelo saber técnico-científico e de que os mesmos contribuam para a “promoção da Vida”. A *Filosofia* pretende evitar que as ciências caminhem separadamente da realidade histórico-social. Por isso, um dos desafios do Programa consiste em estimular nos profissionais das diversas ciências um “diálogo permanente” e um “olhar crítico” com seus pares e com profissionais de outras áreas, para que a produção e a utilização de seus conhecimentos tenham o “ser humano enquanto seu horizonte máximo” (EIXO, 2001, p. 2).

No Programa de Aprendizagem *Filosofia* o aluno será capaz de: reconhecer as características fundamentais do ser humano; descrever o cenário da civilização científico-tecnológica e seus impactos sobre a pessoa e as relações humanas; compreender a importância do sentido e da significação da existência humana e das produções culturais no contexto da civilização científico-tecnológica; refletir sobre o papel do homem/mulher em suas interações sociais mediadas pelos saberes e produtos materiais das ciências e da tecnologia, na perspectiva da humanização e do zelo planetário; problematizar as questões levantadas na perspectiva de sua área de conhecimento relacionando-as ao quadro da civilização científico-tecnológica; vivenciar a prática da reflexão filosófica a partir dos temas trabalhados.

A *Ementa* do Programa trata do enfoque filosófico das ciências, visando uma passagem do conhecimento puramente técnico, para uma abordagem que considere o ser humano como principal finalidade a partir da qual se constitui o conhecimento.

Os principais *temas de estudo* da *Filosofia* são os seguintes: 1) descrição do cenário da sociedade científico-tecnológica; 2) contribuições da *filosofia* para refletir este cenário; 3) caracterização do ser humano; 4) relação entre os valores norteadores da ciência e da tecnologia modernas e suas implicações sobre o sentido de homem e de mundo vivenciados na contemporaneidade. Esse tema pode desdobrar-se nas análises infra-elencadas: do dualismo psico-físico à interpretação mecanicista do homem e do mundo; o antropocentrismo e o seu desdobramento em individualismo, utilitarismo e liberalismo; o nascimento das ciências do homem e sua relação com as demais ciências; indústria cultural, massificação e processos produtivos no século XX. 5) a *filosofia* e o papel histórico do homem e da mulher na construção de uma ciência e de uma tecnologia promotoras da vida e da responsabilidade planetária.

A metodologia a ser utilizada no Programa de *Filosofia* não merece muitos comentários pois se parece àquela do Programa *Processos do Conhecer*. O *procedimento de avaliação* “deverá considerar o processo como um todo e se reconhecerá, para efeitos de registro, tanto as produções em grupos, quanto o momento de sua socialização, por meio de seminários e relatórios, bem como a elaboração individual de questões propostas no programa, de tal forma que se tenha um demonstrativo do desenvolvimento ou não dos objetivos propostos.” (EIXO, 2001, p. 9)

Os principais temas deste terceiro momento são: 1) o caráter contraditório da ciência e da tecnologia enquanto geradores de desenvolvimento e de humanização/alienação e instrumentalização; 2) a contribuição da *filosofia* para refletir o cenário técnico-científico; 3) a Produção do conhecimento; 4) a relação entre os valores das ciências e da tecnologia contemporâneas e suas implicações sobre a sociedade; 5) o sentido e a significação da existência humana e de suas produções culturais.

Os Programas de Aprendizagem *Processos do Conhecer* e *Filosofia* acentuam a relação entre a crítica filosófica moderna e contemporânea e a produção científica e cultural. Estão orientados por uma crítica do conhecimento (das ciências e da tecnologia), por uma crítica da sociedade (da instrumentalização operada pela

indústria cultural, pela massificação do sujeito) e por uma crítica do sujeito (individualismo, utilitarismo).

O Programa *Processos do Conhecer* aponta sobretudo os limites do cientificismo contemporâneo, tentando mostrar que as ciências nascem e se desenvolvem num contexto histórico-social. Já o Programa *Filosofia* dirige-se justamente a esse contexto histórico-social, devido aos processos de burocratização do Estado e das instituições, decorrentes dos efeitos do predomínio da racionalidade instrumental na sociedade moderna. Dirige-se ainda, ao antropocentrismo – desdobrado em individualismo, utilitarismo e liberalismo –, a partir também de uma crítica do sujeito.

Portanto, uma crítica do conhecimento, uma crítica da sociedade e uma crítica do sujeito. É isso que indicam os Programas de Aprendizagem *Processos do Conhecer* e *Filosofia*. Uma reflexão crítica em três direções: ao conhecimento, à sociedade e ao sujeito aproximando-se assim da perspectiva da teoria da ação comunicativa de Habermas.

Embora tais Programas de Aprendizagem já estejam prontos enquanto formulação teórica, isso não significa que estejam acabados. Por conseguinte, é fundamental criar um espaço de reflexão filosófica mais amplo, que possibilite compreender melhor tal formulação teórica e permita aplicar de forma mais eficaz e crítica os temas propostos em sala de aula.

Até que ponto a *Filosofia* como prática educativa aponta para uma compreensão de racionalidade mais ampla, para além do reducionismo da razão instrumental; e em que medida é possível um agir comunicativo entre a *Filosofia* e as demais ciências no contexto da formação humana dos cursos de graduação da PUCPR, é o que se pretende saber.

3.3.2 A *Filosofia* como Prática Educativa e Reflexiva e a Teoria da Ação Comunicativa de J. Habermas

Na *Filosofia* como prática educativa, a *reflexão* e a *tomada de consciência* têm um papel fundamental (PRESTES, 1996).

Habermas recupera essas categorias na sua teoria da ação comunicativa, considerando a *reflexão uma força esclarecedora* “não apoiada num sujeito solipsista e sim nos atos de fala [sem grifos no original] mediados pela linguagem.” (PRESTES, 1996, p. 115) Essa reflexão deve ser uma *crítica* do legado da tradição cultural, dos conteúdos que nos foram transmitidos dogmaticamente e que devem ser dissolvidos em forma de decisões racionais.

A tomada de consciência a partir da *ação comunicativa* exige uma reflexão crítica que possa enfrentar a racionalidade instrumental submetida às orientações do *sistema*. Não basta, na prática educativa da *Filosofia*, que alunos e professores somente vejam os problemas que a razão instrumental tem causado à ciência e à cultura; é fundamental apostar na possibilidade de uma razão dialógica, que busque o *consenso* entre a multiplicidade das interpretações.

A reflexão, a partir da teoria da ação comunicativa, se diferencia daquela da racionalidade moderna, porque aposta na possibilidade do consenso e da emancipação por meio dos atos de fala. Se a reflexão no modelo da racionalidade moderna é monológica, na perspectiva da razão comunicativa, ela é dialógica.

Embora não garanta a emancipação *de per se*, deve-se apostar no processo reflexivo da educação filosófica. Em consequência, uma das tarefas fundamentais da *Filosofia* como prática educativa deve consistir numa *crítica do conhecimento*. Nesse sentido, a proposta de Habermas é libertar-se tanto da objetividade quanto da subjetividade no processo do conhecimento. Porquanto, a racionalidade não tem seu fundamento último no sujeito, mas no mundo prático e intersubjetivo (HABERMAS, 2000).

A crítica do saber elaborada pela *Filosofia* como prática educativa consiste em mostrar que a técnica e as ciências, as normas sociais e a subjetividade não se separam no processo do conhecimento. Elas se fundamentam numa compreensão descentrada de mundo com diferentes atitudes correlatas: objetiva, normativa e expressiva. Elas correspondem a três formas de racionalidade: cognitivo-instrumental, prático-moral e estético-expressiva, e estabilizam-se em processos de aprendizagem permanentes e cumulativos. Ao contrário das relações sujeito-objeto presentes na racionalidade moderna, Habermas propõe a relação lingüística sujeito-

sujeito (falantes e ouvintes) como princípio da teoria da ação comunicativa (HABERMAS, 2000).

A possibilidade de uma teoria da ação comunicativa na *Filosofia* como prática educativa pressupõe entender a educação como um espaço de interação entre sujeitos, ou seja, que cada sujeito se compreenda a partir da ação comunicativa com outros sujeitos. O sujeito enquanto alguém capaz de ação cognitiva, ética e política não se efetiva por meio do solipsismo, mas por meio do entendimento com outros sujeitos.

Daí a articulação entre os Programas *Processos do Conhecer e Filosofia* e a perspectiva da formação humana a partir da ação comunicativa: formação para o mundo objetivo, para o mundo social e para o mundo subjetivo.

Foi visto que a formação para o mundo objetivo corresponde, na perspectiva de Habermas, à racionalidade cognitivo instrumental. Nesse aspecto, os Programas de Aprendizagem *Processos do Conhecer e Filosofia* podem mostrar aos alunos que não lhes basta *saber como*, mas também *saber para quê*. Trata-se não somente de um *para quê instrumental*: para quais problemas historicamente contextualizados o surgimento de certas técnicas foram aplicados com sucesso; mas, sobretudo, um *para quê hermenêutico*: em que medida os problemas selecionados para receber tratamento científico superaram dependências histórico-culturais ou, ao contrário, criaram novas dependências (PINTO, 1996).

O cognitivismo puro ou o funcionalismo incorrem na dissociação da ciência, da técnica e da política. Os Programas de Aprendizagem supracitados buscariam a socialização da ciência, visto que a universidade é um lugar privilegiado da formação de um senso comum esclarecido.

Segundo PINTO (1996, p. 500),

O sentido da ciência é, no fim de contas, o sentido filosófico da história da humanidade. Quer dizer que só se ensina e aprende significativamente a ciência através da evocação dos contextos históricos em que foi crescendo com conseqüências para o mundo da vida. (...) A solução científica de um problema na área da produção altera a mediação técnica da relação do homem com a natureza, a mediação jurídico-política da interação social e, por fim, a mediação cultural das expressões do eu.

Os Programas de Aprendizagem *Processos do Conhecer e Filosofia* podem ajudar os alunos a compreender que o mundo objetivo das ciências se constitui na articulação dialética com o mundo subjetivo, num processo orientado para a emancipação humana das tutelas do cientificismo e da burocratização.

Uma orientação coerente com a perspectiva da ação comunicativa consiste em considerar a validade do conhecimento do mundo objetivo como *aproximações à verdade*; reconhecer que a *utilidade* do conhecimento não deve ser entendida somente enquanto bem-estar econômico e individual mas enquanto benefício social; enfim, compreender que a *eficácia* do conhecimento do mundo objetivo vai além da mera *eficiência*, pois agrega a esta o componente da responsabilidade.

Conforme foi visto anteriormente (Capítulo II), a formação para o mundo social, na perspectiva de Habermas, corresponde à racionalidade prático-moral. Também aqui o ensino-aprendizagem do mundo social tem seu sentido no âmbito da formação humana. Isso porque o ser humano é inacabado e forma-se transformando as coisas da natureza em coisas úteis para a vida e organizando-se em sociedade para as transformar.

A *Filosofia* como prática educativa, considerada a partir da teoria da ação comunicativa, poderia assumir o ensino-aprendizagem dos conteúdos teórico-instrumentais do mundo objetivo e os conteúdos prático-normativos do mundo social; abrir-se para a dimensão política pois é no mundo social que se manifesta a desigualdade estrutural das relações sociais e é aí que se luta pelo direito à liberdade-igualdade; discutir as relações econômicas pois é na propriedade que se encontra a condição do direito à vida; finalmente, deliberar sobre o próprio conhecimento, pois é ele uma das condições do direito à cultura.

Na mesma perspectiva da teoria da ação comunicativa aplicada à educação, os alunos podem interagir com a sociedade para melhorar suas condições de vida; conscientizar-se de que não há razões de Estado acima de toda discussão ou imperativos econômicos que não possam ser mudados; reviverem, enfim, por meio da reflexão filosófica, os problemas específicos do *mundo da vida*. Nesse sentido, não se educa para acomodar-se à realidade estabelecida, e sim para a liberdade socialmente responsável. O conhecimento do mundo social é então a garantia da

sobrevivência do indivíduo, mas desde que esta sobrevivência seja medida por aquilo que uma sociedade tenta como sendo a *vida boa* para ele.

Os Programas de Aprendizagem do Eixo de Formação Humana - no caso, *Processos do Conhecer e Filosofia* – têm por objetivo despertar no aluno estas dimensões indissociáveis da racionalidade, que são a cidadania e a eticidade.

O conhecimento do mundo objetivo é indissociável do conhecimento do mundo social. Daí a possibilidade de discutir as finalidades do conhecimento científico por meio de uma reflexão ética e política. O conhecimento do mundo objetivo tem como pressuposto o conhecimento do mundo social; não se pode avaliar coerentemente a técnica e a ciência senão a partir das necessidades do *mundo da vida*. Um profissional *competente* pode ser também *pleno e feliz*, desde que seja um cidadão responsável e lute pela *vida boa* da sua sociedade.

Enfim, a formação para o mundo subjetivo corresponde à racionalidade estético-expressiva. O ser humano vive numa natureza transformada em cultura. O *mundo da vida* se transforma em mundo cultural, pois a produção do belo não deixa de ser uma das expressões da própria racionalidade. A beleza na formação do homem, torna “*racional a vida e, sensível a razão.*” (PINTO, 1996, p. 517)

No conhecimento do mundo subjetivo o que está em questão é despertar uma consciência crítica em relação aos valores do meio circundante; mais do que criar aptidões artísticas específicas, trata-se de contribuir para a formação de uma boa personalidade. E mais: que as pessoas sejam eficientes nos vários tipos de expressão.

Entretanto, para a educação estético-expressiva não é suficiente uma habilidade técnica. Um bom orador não necessariamente é um bom político no sentido ético. Mas, inversamente, quem se sensibiliza em relação às perturbações geradas pela indústria cultural, quando equivale os valores culturais à valores de troca, mesmo sem ser artista, possui uma educação estético-expressiva.

O Capítulo acima tentou vincular as principais tendências da *Filosofia* como prática educativa nos cursos de graduação da PUCPR com alguns aspectos do pensamento de Habermas. As dificuldades que tal vínculo pressupõe conduzem o estudo a conclusões modestas. Malgrado isso, pensa-se que a pretensão principal

do Capítulo foi alcançada, qual seja, mostrar que o desenvolvimento histórico da *Filosofia*, pelo menos a partir das fontes documentais, apresenta fortes indícios de aproximação com uma teoria da ação comunicativa.

Isso não significa obviamente que tais fontes foram pensadas a partir de tal teoria. O que se pode afirmar é que elas apresentam uma preocupação constante por parte do Curso de Filosofia e do Eixo de Formação Humana com a fragmentação da racionalidade moderna e seu desdobramento na educação. Nesse aspecto, pelo menos, a *Filosofia* como prática educativa reflete a partir das mesmas condições de possibilidade nas quais se desenvolve a crítica e a proposta de Habermas.

O que o estudo deixa claro é que a aproximação entre a *Filosofia* e a teoria da ação comunicativa não teria sido tão proveitosa, se o desenvolvimento histórico fosse relegado a segundo plano. Nesse sentido, não se poderia chegar até a formulação atual do Eixo de Formação Humana sem os esforços empreendidos nos períodos precedentes.

Reduzir a investigação às fontes documentais tornaria mais fácil a execução da dissertação. Entretanto, ela não estaria plenamente alicerçada na própria teoria da ação comunicativa de Habermas, que supõe os “contextos espontâneos de ação”. É por isso que o próximo Capítulo parte da prática docente para analisar até que ponto nas relações entre professor e aluno, entre ensino e aprendizagem, a possibilidade de uma teoria da ação comunicativa a partir da *Filosofia* como prática educativa pode ser viável.

CAPÍTULO IV APROXIMAÇÕES ENTRE A PRÁTICA DOCENTE DA FILOSOFIA E OS POSICIONAMENTOS DE HABERMAS

Este Capítulo tem como propósito tratar de questões em torno da *Filosofia* como prática educativa, a partir da sistematização de questionário de pesquisa respondida por professores¹ das Disciplinas de *Filosofia I e II* e dos Programas de Aprendizagem *Processos do Conhecer e Filosofia*. Primeiro, tratam-se as questões de âmbito mais contextual; em seguida, aborda-se o ensino-aprendizagem a partir do desenvolvimento da cognição e da construção do conhecimento; finalmente, analisam-se as metodologias e os procedimentos de avaliação a partir da teoria da ação comunicativa.

4.1 QUESTÕES CONTEXTUAIS EM TORNO DA FILOSOFIA COMO PRÁTICA EDUCATIVA NA PUCPR

Na perspectiva dos professores, de acordo com as respostas dadas, a preocupação da PUCPR, ao colocar na grade curricular dos diversos cursos de graduação a Disciplina complementar *Filosofias I e II* e os Programas de Aprendizagem *Processos do Conhecer e Filosofia*, representou e representa uma tentativa de superar o tecnicismo tradicional característico da educação brasileira. Essa inclusão deve-se também às diretrizes para as Instituições de Ensino Superior Católicas que prevêem a formação humana sob forma de disciplinas complementares.

Os professores salientam que, no contexto do Eixo de Formação Humana, a PUCPR facilita mais a ação dos docentes do que nos períodos anteriores.

¹ Foi elaborado um questionário de pesquisa e distribuído para seis professores do Curso de Filosofia que participaram tanto da Disciplina *Filosofia I e II* quanto dos Programas de Aprendizagem *Processos do Conhecer e Filosofia* nos cursos de graduação da PUCPR. O questionário não se limita somente ao comentário das ementas, dos conteúdos, da metodologia e da avaliação. Ele percorre o contexto institucional, histórico e relacional em que os mesmos se efetivaram: 1) a relação com a instituição, no caso, a universidade; 2) a relação com o Curso de Filosofia; 3) a relação com os diretores de curso e demais gestores; 4) a relação com os alunos; 5) a relação com os projetos da universidade e do Curso de Filosofia.

Além do que, atualmente, existe melhor suporte técnico e humano para o desenvolvimento do trabalho. “No Eixo de Formação Humana, embora de forma incipiente, há espaço para a reflexão e apresentação de propostas.” No primeiro momento estudado, de 1982 a 1991, não havia espaços de reflexão suficientes para o contato entre os professores e isso dificultava a participação dos próprios docentes na formação dos seus alunos. O Eixo de Formação Humana talvez seja fundamental para uma relação mais adequada entre as direções de curso, os professores e os alunos, visto que as condições são mais favoráveis. Um professor salienta que “o diferencial da *Filosofia* em relação às demais disciplinas foi sempre tentar articular conhecimento técnico e responsabilidade ética. O que diferencia o modelo das Disciplinas do modelo dos Programas de Aprendizagem é a proposta de um trabalho interdisciplinar, mais próximo de cada curso, mais empenhado em somar e refletir sobre o processo.”

Os professores concordam que há o envolvimento dos diretores de curso com as Disciplinas/Programas de formação humana. Mas advertem que poderia haver uma relação mais efetiva. Reconhecem que, na maioria das vezes, é a própria condição do professor que desfavorece este envolvimento, visto que um só professor pode trabalhar em até quinze cursos diferentes num semestre letivo.

Há uma preocupação na prática docente da *Filosofia* em propor um outro modelo de racionalidade, para além daquela meramente técnica e instrumental. No contexto do Eixo de Formação Humana ainda existem desafios: “Estamos tentando, aprendendo, propondo um trabalho mais dialógico, comunicativo, mas ainda é apenas um início.” Com algumas exceções, a prática docente da *Filosofia* nunca reduziu-se, apesar de tudo, a um desempenho meramente funcional.

Um dos professores entrevistado ressalta que “a formação a partir do Eixo de Formação Humana é uma exigência do próprio projeto da universidade.” E que “a participação do corpo docente no Projeto Pedagógico possibilitou maior compromisso do professor com a instituição e com a ação docente por ele própria construída.”

A Disciplina *Filosofia I e II* tinha uma aceitação diferenciada por parte dos alunos. Alguns deles, segundo os professores, consideravam que ela não correspondia aos seus interesses profissionais, sendo, portanto, desnecessária;

para outros, ainda segundo os professores, essa Disciplina não correspondia aos seus interesses profissionais, porém, era aceita; e, finalmente, havia, aqueles alunos que no antigo modelo consideravam a Disciplina como um projeto interessante da universidade e que contribuía significativamente para sua formação profissional. Os professores reconhecem que essa questão envolve muitas variáveis, como os cursos, as turmas, os alunos e eles próprios, professores. Enquanto Programas de Aprendizagem, *Processos do Conhecer e Filosofia* estão mais articulados com os cursos e têm uma aceitação maior, embora ainda haja relutâncias e dificuldades.

Quanto à metodologia da *Filosofia* utilizada em sala de aula, tanto na forma de Disciplina quanto na forma de Programas de Aprendizagem, torna-se difícil afirmar se a mesma seguia ou segue uma orientação mais instrumental ou interativa. A maioria dos professores está incerta quanto à essa questão. Mas alguns comentários são mais claros: “A *filosofia* sempre procurou superar a razão instrumental e desenvolver um clima de dialogicidade e criticidade.”

Todos os professores concordam que a avaliação no modelo da Disciplina se concentrava na cobrança de conteúdos, mas discordam que isso continue na forma dos Programas de Aprendizagem. E as justificações são as que seguem: “estamos procurando avaliar atitudes frente a desafios.” Ainda: “A formação docente tradicional cobrava conteúdos; hoje nos esforçamos por fazer da avaliação uma forma de aprendizagem e retroavaliação do trabalho educativo.”

Sobre a operacionalização dos objetivos propostos nos ementários, no modelo da Disciplina dava-se maior ênfase ao ensino. E os professores ainda avaliam com cautela se no modelo dos Programas de Aprendizagem a ênfase é dada, de fato, à aprendizagem. Uma das razões pode ser a questão do tempo: “As estruturas ainda não amadureceram.” Outros tratam essa questão de forma autocrítica: “Embora a *filosofia* pretenda ser uma crítica da razão instrumental é muito freqüente que ela acabe por se moldar às suas definições. Acredito que isso ocorria nas avaliações, nos ementários, na centralização do ensino com conteúdos. Hoje nos esforçamos por conquistar uma nova postura.”

Sobre o Projeto Sala Ambiente, próprio do Curso de Filosofia, a maioria dos professores concordam que as novidades propostas contribuíram para

mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem; que era um bom projeto mas que não encontrou, no momento de sua implantação, a infraestrutura adequada e uma maior conscientização de sua importância por parte de alguns professores. Reconhecem que poderia ter obtido melhores resultados se fosse elaborado no contexto de um novo projeto pedagógico. A sua importância consistiu, principalmente, no apoio à pesquisa e ao intercâmbio entre professores e alunos. Tratava-se de uma iniciativa do Departamento de Filosofia, sancionada pela Vice-Reitoria Acadêmica [atualmente Pró-Reitoria Acadêmica], buscando criar melhores condições para o ensino de *Filosofia* e para a vida acadêmica na universidade. Pretendia ser um projeto piloto a difundir-se por toda a universidade, no entanto que depois restringiu-se à Disciplina *Filosofia I e II*.

Os alunos de *Filosofia I e II* foram os mais beneficiados com o projeto, mas os alunos do Curso de Filosofia também aproveitaram a Sala Ambiente para o contato com os professores. “O Projeto Sala Ambiente para a Disciplina *Filosofia I e II* propunha trabalhos científicos e maior discussão entre professores e alunos. Foi o início de uma mudança que se descentrava do ensino, rumo à pesquisa e à elaboração acompanhada de trabalhos.” Embora o Projeto tivesse que ser alterado em função de problemas de infra-estrutura, seus objetivos principais foram desenvolvidos, como as horas de permanência na Sala Ambiente. Pode-se ver uma continuação dessa proposta nas horas de complemento em todos os Programas de Aprendizagem da universidade a partir do ano 2000.

4.2 O ENSINO-APRENDIZAGEM A PARTIR DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Dos professores entrevistados, a maioria concorda que o docente pode cair na instrumentalização do conhecimento quando não participa e não compreende as propostas do Eixo de Formação Humana. Mas, com menor ou maior clareza, os professores de *Filosofia I e II*, de *Processos do Conhecer* e de *Filosofia*, responderam que têm buscado sempre superar a instrumentalização do ensino.

Apesar disso, no antigo modelo havia uma rejeição acentuada dos alunos pela Disciplina *Filosofia I e II*, muitas vezes considerada acessório. Segundo a

percepção dos professores, no novo modelo, embora os alunos demonstrem mais interesse, poucos são os que concordam que *Processos do Conhecer e Filosofia* contribuam para sua formação profissional. É essa forma de pensar, muito comum na educação brasileira, que pode ser reconhecida como uma das manifestações da razão instrumental. No entanto, é fundamental compreender que as situações são diversificadas e isso depende do preparo profissional de cada professor e da fisionomia do curso ou dos cursos em que ele atua.

Esse contexto, de modo geral, é resultado de um processo: os alunos chegam à universidade com uma formação anterior imbuída ainda do tecnicismo educacional. Muitas das escolas de Ensino Médio atribuem tanta importância à formação técnica que prescindem da formação humana. A preparação para o vestibular, por sua vez, tende a aumentar a instrumentalização do conhecimento. Quando o aluno chega à Universidade, encontra enormes dificuldades para aceitar uma formação humana, além dos conteúdos específicos de seu curso. Trata-se do antigo dilema entre o conhecimento geral e o conhecimento especializado, entre a formação humana e a formação técnico-científica.

Os professores salientam que no antigo modelo a operacionalização dos objetivos dava ênfase ao ensino e não à aprendizagem; no novo modelo, a metade deles afirma que a ênfase é dada ao *processo* ensino-aprendizagem. É preciso um amadurecimento das novas estruturas para que seja superada a centralização do ensino com conteúdos e a educação possa ser articulada com ênfase na aprendizagem.

Mas como articular com a proposta de Habermas estes diferentes temas: 1) a formação humana e o conhecimento técnico-científico; 2) o ensino e a aprendizagem?

4.2.1 A Relação entre Formação Humana e Conhecimento Técnico-científico

A partir de Habermas, infere-se que o tema da relação entre a formação humana e o conhecimento científico-técnico remete à Kant.

Com a filosofia transcendental, Kant transforma o princípio da subjetividade em autoconsciência. A razão se autojustifica cindindo-se em razão pura (intelectual) e prática (moral), e cada uma com seus fundamentos. KANT, na *Pedagogia* (1983b), comenta que à educação compete a construção do sujeito autônomo e livre sob dois aspectos: no plano da razão teórica, pela constituição do sujeito epistêmico; no plano da razão prática, pela constituição do sujeito moral.

O central na educação, segundo a perspectiva kantiana, é tornar o sujeito um homem epistêmico e moral, defendendo uma razão legisladora e uma ação autônoma. Interpretando Kant, PRESTES (1996, p. 38) mostra que “a consciência de si, desdobrada em sujeito epistêmico e moral, sinaliza a formação da identidade do eu que se reconhece a si e aos outros, o que dá base para o reconhecimento da igualdade de todos.”

O ser humano se orienta por uma construção do mundo que ele – apenas ele – define e configura. O homem é o que a educação faz dele. Ela é orientada pela vontade, tornando o conhecimento e a vida prática inseparáveis da eticidade (PRESTES, 1996). Pela educação, o homem deveria ser disciplinado, cultivado, prudente, podendo deduzir-se daí que a formação do sujeito depende de sua coação interior. Entretanto, o que se tem visto com o desenvolvimento da educação na modernidade foi uma contínua negação do sujeito moral pelo sujeito epistêmico.

Com isso, forma-se um fosso entre as ciências humanas, que privilegiam a formação ética, social e estética, e as ciências empírico-analíticas, que privilegiam o conhecimento técnico. Por um lado, as ciências humanas muitas vezes não reconhecem o devido valor do conhecimento técnico; mas, a maior tendência é que o conhecimento técnico não dê muita importância à formação humana. Numa modalidade de conhecimento, valoriza-se mais o sujeito transcendental; noutra, o empírico. O empírico se separa do transcendental, o objeto tenta se impor ao sujeito e vice-versa. Daí a importância da remissão a Kant. É ele que distingue pela primeira vez, na *Crítica da Razão Pura* (1983a), entre o empírico e o transcendental; ele estabelece os limites da razão pura na

intuição sensível mas colocando num *a priori* formal suas condições de possibilidade.

Para Habermas, o problema dessa forma de pensar é que ela ainda está presa à filosofia do sujeito e à razão instrumental. Daí o motivo pelo qual a educação deve, segundo Habermas, prescindir de uma relação subjetivante ou objetivante do sujeito que se dirige a si e ao mundo, preferindo uma relação em que os participantes da interação coordenem suas ações por meio do entendimento e do consenso dos atos de fala. O sujeito deixa de ser transparente a si mesmo; é a intersubjetividade, mediatizada pela linguagem, que possibilita sua construção. A ação comunicativa possibilita uma nova relação do sujeito consigo mesmo e com o mundo, por meio da interação (HABERMAS, 2000).

Desse modo, “anula-se a separação ontológica entre o transcendental [o Eu] e o empírico [o mundo]. (...) Assim, também não são mais necessárias teorias híbridas para fechar o fosso entre o transcendental e o empírico.” (HABERMAS, 2000, p. 416)

Segundo ROUANET (1987, p.185), ao mencionar as “teorias híbridas”, Habermas está se referindo às tentativas “de Hegel a Merleau-Ponty, de unificar numa só disciplina os dois aspectos contraditórios, atribuindo, por exemplo, as atividades do sujeito transcendental a entidades empíricas como a espécie humana ou o sujeito psicológico.” Mas isso não é possível, visto que as duas tentativas se circunscrevem numa filosofia do sujeito.

Habermas não abandona o tema kantiano da formação do sujeito livre e autônomo, só que o redimensiona a partir da racionalidade comunicativa. “A constituição do sujeito epistêmico e moral da tradição kantiana deve ser subsumida pela intersubjetividade.” (PRESTES, 1996, p. 117) E isso só é possível se houver interação entre o aspecto individual e social na formação dos sujeitos.

A educação é parte de uma socialização que se exerce no *mundo prático*. Por isso, os conteúdos normativos da formação do sujeito dependem *da mediação social*, e não dos meros interesses sistêmicos, ligados à razão instrumental.

A educação universitária não poderia, por exemplo, submeter os processos de aprendizagem aos imperativos da rentabilidade econômica e do poder; isso seria um fracasso para a formação humana. Entretanto, muitas vezes, até mesmo a universidade renuncia a esse seu dever fundamental da formação do sujeito; contenta-se apenas com a transmissão de informações, porque a educação é vista em primeiro lugar enquanto uma empresa de índole econômica (PRESTES, 1996).

4.2.2 A Questão do Ensino-Aprendizagem

Habermas não trata especificamente da aprendizagem, mas da epistemologia genética de Piaget como modelo de teoria do desenvolvimento da competência cognitiva. É só a partir da intersubjetividade, do saber efetivamente aplicado no processo interativo, que desaparece a fronteira ontológica entre o transcendental e o empírico (HABERMAS, 2000).

E, segundo Habermas, é o estruturalismo genético de Piaget que possibilita numa só teoria as hipóteses empíricas e reconstrutivas. Ou seja, para Habermas Piaget teria redimensionado a perspectiva kantiana, superando o fosso produzido entre o sujeito e o objeto, o Eu e o mundo. Isso porque Piaget, ao contrário de Kant, não se situa a partir da filosofia do sujeito (HABERMAS 2000, p. 416).

HABERMAS (1989, p.50) valoriza na psicogenética de Piaget a idéia de que “o saber em geral pode ser analisado como um produto de processos de aprendizagem.” Com isso, a aprendizagem deixa de ser vista somente como uma competência cognitiva de um sujeito epistêmico que domina o mundo e o representa, para tornar-se uma competência interativa que extrai dos “processos de entendimento mútuo” (HABERMAS, 1989, p. 164-165) uma ação comunicativa implicada no processo social.

Por conseguinte, a *Filosofia* como prática educativa, seguindo a teoria da ação comunicativa, pode adotar procedimentos dialógicos por meio da mediação cultural do *mundo da vida*, isso porque a estrutura da consciência e da razão humana são constituídas a partir da interação entre a sociedade e os sujeitos.

Dessa forma, a teoria piagetiana do desenvolvimento cognitivo ajuda a compreender a aprendizagem a partir da teoria da ação comunicativa. O conceito de aprendizagem construtivista se baseia nas seguintes suposições, conforme HABERMAS (1989, p. 50): “primeiro, a suposição de que o saber em geral pode ser analisado como um produto de processos de aprendizagem; depois, que o aprendizado é um processo de solução de problemas no qual o sujeito que aprende está ativamente envolvido; e, finalmente, que o processo de aprendizagem é guiado pelos discernimentos dos próprios sujeitos diretamente envolvidos nesse processo.”

Essa visão de aprendizagem, que Habermas busca em Piaget, pretende escapar, por um lado, do modelo da filosofia do sujeito e da metafísica, por outro, do mero conhecimento empírico-analítico. O conhecimento não é algo transparente ao sujeito nem algo dado no objeto; ele se constrói por meio de contínuos processos de aprendizagem.

Conforme PRESTES (1996, p.112), a aprendizagem “é um processo que a educação promove de forma sistemática, justamente, para garantir a constituição do sujeito e as formas de transmissão da cultura.” O conhecimento cultural que, na universidade, é expresso por meio de teorias, conhecimentos e ações, tem como raiz os contextos espontâneos do *mundo da vida*.

Para HABERMAS (1989, p. 50), a teoria piagetiana do desenvolvimento cognitivo situa a *aprendizagem* e a educação a partir do agir comunicativo, mediante “discernimentos dos próprios sujeitos diretamente envolvidos nesse processo.”

4.3 AS METODOLOGIAS E OS PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO A PARTIR DA TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA

O desafio das questões das metodologias e da avaliação não consiste no *que* ensinar e aprender, mas principalmente *como* viabilizar o ensino-aprendizagem. E ademais, quais os *procedimentos de avaliação* mais compatíveis com as metodologias adotadas e com os temas propostos.

Os professores discordam que, tanto no antigo como no novo modelo, tenha predominado na metodologia e na avaliação uma razão instrumental. Se no antigo modelo predominava a avaliação de conteúdos, no novo modelo predomina o desenvolvimento de habilidades e competências, estimulando o aluno a construir coletivamente o conhecimento. Caberia avaliar se essa mudança por si só caracteriza aquilo que foi denominado de teoria da ação comunicativa.

Os Programas de Aprendizagem *Processos do Conhecer e Filosofia* encontram-se mais articulados com os cursos, embora ainda haja certas dificuldades. É claro que não se pode identificar a razão instrumental com a avaliação de conteúdos, simplesmente. O problema é quando o professor exige na avaliação somente a *reprodução do saber*, e não sua construção. Quando valoriza mais o *ensino* e menos a *aprendizagem* do aluno.

A diversidade tanto nos procedimentos avaliativos quanto nas metodologias adotadas pode ser um dos melhores caminhos para uma educação interativa. Ademais, se for verdade que a construção do conhecimento se efetiva de forma intersubjetiva, o processo torna-se mais instigante possibilitando que os alunos aprendam mais e melhor.

De modo geral, pode-se dizer que houve esforços significativos para superar o modelo de avaliação tradicional efetuado pela aplicação de provas. Os professores utilizaram metodologias e procedimentos de avaliação diversificados de forma a facilitar a interação lingüisticamente mediatizada, como propõe Habermas. Isso pode ser exemplificado por meio de três momentos: o ano de 1984, os anos de 1992-1993 e os anos 2000-2001.

Na metodologia de 1984, além das aulas expositivas, estão previstos o “uso de textos originais dos filósofos estudados”, “textos de apoio ou de complementação das aulas”, “discussão em grupo dos temas abordados na aula”, “seminários”, “debates”; “quatro livros a serem lidos pelo aluno durante o ano (um livro por bimestre)”, “trabalhos em equipe.” Para os procedimentos de avaliação são indicados “testes subjetivos elaborados em grupo ou individuais abordando os temas do bimestre”, “testes objetivos individuais”, “leitura de três livros ao ano com apresentação de trabalho posterior (síntese e crítica pessoal)”, “trabalho de pesquisa individual ou em grupos para complementação do assunto dado”,

“resenha bibliográfica de um livro indicado”, “pesquisa: um mínimo de duas ao ano”. E a lista segue...

Nos anos 1992-1993, com o Projeto Sala Ambiente, cria-se um espaço e um tempo específicos para a interação com o aluno ou com o grupo de alunos. A preocupação com a construção do conhecimento, a elaboração de resenhas, monografias, etc. Por criar uma comunidade de aprendizagem fora da sala de aula, o Projeto Sala Ambiente já cumpre com a possibilidade de um agir comunicativo na metodologia adotada.

Nos anos 2000-2001, o Eixo de Formação Humana prevê para *Processos do Conhecer e Filosofia*: “o trabalho deverá ser desenvolvido com uma metodologia que permita ao aluno, através da pesquisa orientada, construir e utilizar o conhecimento.” Ainda, “em vários momentos desse processo haverá a socialização e o confronto dos resultados obtidos com aqueles alcançados por outros colegas, por meio de seminários e discussões em sala de aula.” Depois de enfatizar que avaliação deverá “considerar o processo como um todo”, ainda estão previstos o “acompanhamento personalizado”, o “acompanhamento dos grupos de trabalho” com o objetivo de encontrar “novas alternativas para resolver eventuais problemas.” Não são avaliados somente os “conteúdos” ensinados pelo professor; este somente *ajuda* a encontrar alternativas, mas é o aluno que resolve “problemas”. O mais importante é o que segue: “A cada momento, a avaliação deverá apresentar ao aluno um diagnóstico de seus progressos e dificuldades, de tal forma que ele possa durante o processo efetuar acertos e seguir adiante. Ao final, a pontuação obtida deverá espelhar: primeiro o fato de o aluno ter atingido a meta proposta e, segundo, seus progressos individuais para além dos objetivos pretendidos.” (EIXO, 2001, p.7)

É durante o processo que o aluno resolve suas dificuldades. De fato, como sugerem os professores, uma aprendizagem baseada na teoria da ação comunicativa deve ir além das competências, possibilitando a interação entre falantes e ouvintes.

Aqui é possível elaborar uma articulação com o pensamento de Habermas. A pesquisa mostra o esforço dos professores para evitar a instrumentalização do conhecimento, por meio da *interação* entre os sujeitos. Eles buscam nestes

procedimentos a interação entre falantes e ouvintes; orientam suas ações não para o *sucesso*, segundo os “cálculos de ganhos egocêntricos” (HABERMAS, 1989, p. 165). Pelo contrário, a ação proposta pelos docentes está baseada no *agir comunicativo*, em que os “atores tratam de harmonizar internamente seus planos de ação e de só perseguir suas respectivas metas sob a condição de um *acordo* existente ou a se negociar sobre a situação e as conseqüências esperadas.” (*idem*, p. 165)

Pode-se tomar como exemplo o procedimento de avaliação do *debate*. Se não houver entendimento mútuo, respeito às opiniões diferentes, a admissão de um *certo consenso*, não se cumpre o *agir comunicativo*. “A formação de convicções pode ser analisada segundo o modelo das tomadas de posição em face de uma oferta de ato de fala.” (*idem*, p. 165) É isso que se exige de uma comunidade de falantes e ouvintes em que a interação é lingüisticamente mediatizada.

Os aspectos analisados neste Capítulo pretendem situar a *Filosofia* como prática educativa no âmbito do processo de ensino-aprendizagem e na própria identidade da universidade. Eles ainda atentam para a relação entre a opinião dos professores e a proposta do referencial teórico de pesquisa.

Tanto na Disciplina *Filosofia I e II* quanto nos Programas de Aprendizagem *Processos do Conhecer e Filosofia*, houve quase sempre uma preocupação com a interdisciplinariedade do conhecimento, com a diferenciação das metodologias e dos procedimentos avaliativos, com projetos da universidade e do próprio curso que dessem o suporte institucional para a consecução dos objetivos almejados. Apesar das tensões, comuns em toda comunidade de interação, professores e alunos têm caminhado na direção de uma compreensão melhor das tensões entre o *mundo sistêmico* e o *mundo da vida*, entre a razão instrumental e o agir comunicativo.

É fundamental então um esforço contínuo para que a formação humana propiciada pela *Filosofia* como prática educativa, seja uma mediação privilegiada para enfrentar tais tensões.

Outra consideração, não menos fundamental, diz respeito aos agentes do processo educativo: gestores, professores, alunos e funcionários. Não pensem os

professores, ou até mesmo os gestores, que as tensões entre o *mundo sistêmico* e o *mundo da vida* vão desaparecer. Na verdade, aparecerão novos desafios, que deverão ser continuamente enfrentados. Os alunos continuarão chegando à universidade imbuídos ainda de uma mentalidade tecnicista em relação à educação; podem, por muito tempo ainda, dar precedência à especialização do conhecimento e não tanto à sua interação com outras áreas.

O papel dos professores e das demais pessoas envolvidas no processo consiste então em *mediar* os problemas e conflitos decorrentes da formação anterior muitas vezes tecnicista dos alunos, por meio do equilíbrio entre a especialização e a formação humana integral.

Enfim, o atual estágio da qualificação docente dos professores que lecionam *Processos do Conhecer e Filosofia*, a ênfase dada à aprendizagem e a atenção mais próxima das direções de curso, favorece em muito tais Programas de Aprendizagem, bem como os demais Programas do Eixo de Formação Humana, na direção de uma ação comunicativa. Mas pode ser que a relação com os alunos seja processual e lenta na compreensão desse processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A *Filosofia* como prática educativa na universidade pode contribuir significativamente para uma outra compreensão do vínculo entre racionalidade e educação. Uma das possibilidades consiste em aproximar a teoria da ação comunicativa, de Habermas, com a prática educativa da *Filosofia*. Isso pode ser considerado por meio de várias instâncias: na relação entre professor e aluno, na discussão da política educacional, na criação de um espaço de diálogo na universidade, na interação entre a universidade e a sociedade.

A própria universidade, e a escola de um modo geral, são autênticas produções da ação comunicativa. Seria um perigo se a universidade renunciasse a este papel em prol de um vínculo mais estreito com o *mundo sistêmico* e com a razão instrumental.

A formação da personalidade por meio de uma ação pedagógica coordenada pela ação comunicativa é um dos desafios principais da educação. Daí que uma ação comunicativa pressuponha uma crítica constante a respeito da responsabilidade educativa tanto das instituições como dos profissionais que atuam diretamente na educação.

Para PRESTES (1996, p. 107), uma razão comunicativa em ação tem como objetivo maximizar estruturas capazes de:

Promover a capacidade discursiva daqueles que aprendem; promover condições favoráveis a uma aprendizagem crítica do próprio conhecimento científico; inocular a semente do debate, considerando os níveis de competência epistêmica dos alunos; promover a discussão pública sobre os critérios de racionalidade subjacentes às ações escolares, seja através dos conhecimentos prevalentes no currículo, seja pela definição de políticas públicas que orientem a ação pedagógica; estimular processos de abstração reflexionante, que permitam trazer a níveis superiores a crítica da sociedade e dos paradoxos de racionalização social e, a partir daí, realizar processos de aprendizagem, não só no plano cognitivo, como também no plano político e social; promover a continuidade de conhecimentos e saberes da tradição cultural que garantam os esquemas interpretativos do sujeito e a identidade cultural.

A *Filosofia* como prática educativa efetiva ainda a possibilidade de uma ação comunicativa na universidade por meio do diálogo em torno do sentido da política, da ética, do saber cultural, da ciência e sua criticidade.

O desenvolvimento histórico e crítico da *Filosofia* como prática educativa no processo de formação humana da PUCPR, por meio dos Programas de Aprendizagem *Processos do Conhecer e Filosofia* e a Disciplina de *Filosofia I e II*, mostrou alguns indícios dessa possibilidade.

É difícil, entretanto, imaginar que o simples esforço da *Filosofia* como prática educativa seja suficiente para mediar todas as tensões e conflitos educacionais decorrentes da fragmentação da racionalidade moderna. Mas tal insuficiência, longe de conduzir ao desânimo, aponta para novos desafios.

Decorrem daí novas possibilidades para os Programas de Aprendizagem *Processos do Conhecer e Filosofia* no âmbito do Eixo de Formação Humana. Tais possibilidades levam em conta as contribuições de Habermas no que concerne à educação da personalidade a partir da perspectiva tridimensional da racionalidade moderna: cognitivo-instrumental, prático-moral e estético-expressiva.

Uma das hipóteses para tratar dos Programas de Aprendizagem do Eixo de Formação Humana – no caso, *Processos do Conhecer e Filosofia* – seria orientá-los por meio da tridimensionalidade da racionalidade moderna a partir da perspectiva de Habermas. Para isso, o ponto de partida consiste em admitir que a personalidade do educando é unitária, mas a perspectiva de sua formação é tridimensional: a formação para o mundo objetivo, para o mundo social e para o mundo subjetivo.

Pode-se dizer que os desafios da formação humana a partir teoria da ação comunicativa são basicamente três: a formação de um *eu-produtor-capaz*, a formação de um *eu-social-solidário* e a formação de um *eu-próprio-autêntico*. Essas três dimensões da formação humana se referem às três estruturas fundamentais do mundo da vida: a cultura, a sociedade e a personalidade.

1) a formação de um *eu-produtor-capaz* trata de uma visão crítica dos processos de produção científica e de capacitação profissional para o mundo do trabalho. É a produção dos conhecimentos orientados para a intervenção na reprodução material do *mundo da vida*. Sabe-se que no âmbito das necessidades humanas, o trabalho tem uma função fundamental. Pelo trabalho, o homem transforma a natureza e transforma a si mesmo, já dizia Marx, resgatando sua dimensão antropológica. Mas o trabalho também pode ser fonte de

instrumentalização e de alienação. A pressão do mundo produtivo sobre o indivíduo pode levá-lo a pensar que na sociedade atual o trabalho é menos visto como emancipação do que como alienação. Por isso, o desenvolvimento das ciências e da tecnologia deve ser analisado em relação com o mundo do trabalho. Daí, a necessidade de uma reflexão filosófica crítica sobre o processo produtivo para que se possa efetivamente conciliar o desenvolvimento técnico com a emancipação por meio da capacitação profissional.

O Programa de Aprendizagem *Processos do Conhecer* trata adequadamente dessa questão quando situa a construção das ciências no âmbito histórico-social, na tentativa de superar o mecanicismo e o utilitarismo muito presentes no âmbito do processo produtivo, aliado ao incremento da ciência e da tecnologia. Um dos temas de estudo desse Programa de Aprendizagem é o que segue: “A construção histórico-social da ciência e da tecnologia modernas: a relação entre trabalho, ciência e técnica da antigüidade à modernidade ocidentais.” (EIXO, 2001, p. 3)

Na elaboração da fisionomia do Programa isso está claro:

o **Programa de Processos do Conhecer** [grifo no original] tem o papel de analisar a construção histórico-social da ciência e da tecnologia, apontando suas contradições - as contribuições para o progresso da humanidade e os múltiplos processos de alienação e instrumentalização do saber e da pessoa. Homens e mulheres saídos da Universidade devem ser intérpretes da ciência e da tecnologia superando a visão mecanicista e pragmatista, subordinada à voracidade do mercado, rumo à complexidade, à dialogicidade e à responsabilidade social e planetária. (EIXO, 2001, p. 1)

2) a formação de um *eu-social-solidário* está também presente nesta citação. De fato, a compreensão do mundo a partir da racionalidade cognitivo-instrumental supõe a “responsabilidade social e planetária” que é o âmbito da racionalidade prático-moral. Aqui a compreensão da vida coletiva deve estar orientada para uma intervenção na reprodução normativa do *mundo da vida*. A preocupação principal é com a *formação para a cidadania*, buscando superar o individualismo e o utilitarismo que caracterizam a sociedade atual.

Também o Programa de Aprendizagem *Filosofia* se preocupa com a dialogicidade entre a formação para o mundo objetivo e a formação para o mundo social, ao perguntar pela finalidade das ciências e da tecnologia e quais são seus

beneficiários. “O **Programa de Filosofia**, neste contexto, visa refletir sobre duas questões basilares: **ciência e tecnologia para quê? Ciência e tecnologia para quem?** [grifo no original] Consoante com essa orientação, esse programa constitui-se num espaço privilegiado para se questionar as atividades das ciências e da tecnologia e a abrangência de suas relações com os meios de que se servem e os fins a que se destinam.” (EIXO, 2001, p. 1-2)

A preocupação com a socialização do conhecimento é traduzida pela inquietação com a “universalização dos bens produzidos”. O vínculo entre o mundo objetivo e o mundo social é ainda mais explícito quando se lê “os profissionais da ciência e da tecnologia devem abrir-se ao diálogo permanente com a **realidade** e a **sociedade** [sem grifos no original], permitindo-se estar sob o olhar crítico e exigente do ser humano enquanto seu horizonte máximo.” (EIXO, 2001, p. 2)

Pode-se dizer que a Disciplina *Filosofia I e II*, entre os anos 1992-1993, respondia muito bem à questão da formação política. É claro que ela está bem colocada no Programa de Aprendizagem *Filosofia* quando analisa “o antropocentrismo e o seu desdobramento em individualismo, utilitarismo e liberalismo.” (EIXO, 2001, p. 8)

A preocupação com a formação do *eu-social-solidário* é mais explícita no prefácio do Programa de Aprendizagem de Ética: “A busca do sucesso a qualquer preço, que subordina aos apetites subjetivos os destinos da humanidade e do mundo, evidencia a razão enlouquecida que exacerba o individualismo em sua pretensão de tornar-se critério último de todas as coisas. Em decorrência destes fatos, o **agir moral** e o **fazer econômico** precisam ser considerados a partir da **solidariedade**.” [sem grifos no original] (EIXO, 2001, p. 2) O texto mostra que a unilateralidade da razão instrumental está vinculada à busca do “sucesso” e do “individualismo”. Tanto a ética individualista quanto o utilitarismo econômico se referem, segundo Habermas, ao “modelo estratégico da ação” (HABERMAS, 1989, p. 165). Mas se o critério do agir moral e do fazer econômico têm como princípio a solidariedade, temos então o “modelo do agir orientado para o entendimento mútuo” (HABERMAS, 1989, p. 165). Desprende-se daí que os professores do Eixo de Formação Humana estão conscientes das questões que aqui são levantadas e

respondem adequadamente às preocupações atuais em relação à construção do conhecimento técnico-científico.

3) o último desafio diz respeito à formação de um *eu-próprio-autêntico*. Aqui não se trata nem da realização econômica (profissional), nem política, e sim da realização pessoal. É a formação autêntica para o âmbito da liberdade. A formação para o mundo subjetivo é um dos aspectos mais negligenciados pela educação formal. Isso se deve, principalmente, à colonização do mundo subjetivo pelo processo produtivo.

Um dos temas de estudo do Programa de Aprendizagem *Filosofia* é a relação entre “indústria cultural, massificação e processos produtivos no século XX.” (EIXO, 2001, p. 8) Isso mostra a preocupação da reflexão filosófica com a possível despersonalização decorrente dos processos de massificação via indústria cultural. De fato, os imperativos econômicos e políticos têm uma enorme influência na formação da subjetividade, quando estipulam os valores éticos e estéticos a partir dos valores econômicos. Também nessa questão, a ação estratégica dirigida para o sucesso tem predominado sobre a ação comunicativa orientada para o entendimento mútuo. É comum confundir valor de expressão e de autenticidade com sucesso egocêntrico.

O Programa de Aprendizagem *Processos do Conhecer* menciona ainda esta dimensão da formação humana quando trata entre seus temas de estudo, este item: “Os processos do conhecer e os tipos de conhecimento: o papel dos sentidos (empírico); a produção do raciocínio (lógico); as crenças (fé); implicações destes processos para a geração dos tipos específicos de conhecimento: Senso Comum, Científico, **Estético** [sem grifo no original], Religioso, Filosófico.” (EIXO, 2001, p. 5)

Apesar dessa inclusão, pode-se considerá-la muito tênue no âmbito de um item tão amplo. Mas ela aí está e poderia ser melhor trabalhada pela formação humana baseada no agir comunicativo. Ou poder-se-ia criar um outro Programa de Aprendizagem no Eixo de Formação Humana que contemplasse especificamente a estética, desde que não estivesse dirigida à simples apreciação da arte, mas às questões acima apontadas.

Pode-se ver então que as três dimensões da formação humana na teoria do agir comunicativo são contempladas nos Programas de Aprendizagem estudados. Uma outra passagem do documento diz que “os universitários deparam-se com o desafio de **produzir, ser e conviver** [sem grifos no original] no cenário de uma sociedade em permanente mudança.” (EIXO, 2001, p. 2)

Na verdade, estes verbos representam o grande desafio da formação humana fundamentada na teoria da ação comunicativa. Como veículo da ação comunicativa, a *Filosofia* como prática educativa pode ajudar o aluno a tornar-se alguém capaz de produzir conhecimento, sendo socialmente solidário e autêntico consigo mesmo. Produzir, conviver e ser, sem hierarquia de importância: eis a possibilidade de pensar e praticar uma teoria da ação comunicativa na universidade.

A conclusão principal do estudo é que a *Filosofia* como prática educativa tem um papel fundamental. Sua tarefa principal consiste em enfrentar a sobreposição do *sistema sobre o mundo da vida*, mediar as tensões específicas e tratar a formação humana a partir de uma racionalidade ampla: objetiva, social e subjetiva. Assim, não são ignorados os progressos das ciências e do sistema produtivo, desde que sejam considerados a partir horizonte do benefício social e da autenticidade humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, T; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. São Paulo: Martins Fontes, s/d.
- ANDERY, M. A. et al. **Para compreender a ciência** : uma perspectiva histórica. São Paulo/ Rio de Janeiro: EDUC, Espaço e Tempo, 1994.
- ARAÚJO, L.B.L. **Religião e Modernidade em Habermas**. São Paulo: Loyola, 1996.
- BACON, F. **Novum Organum**. Livro I. São Paulo: Abril Cultural, 1973 (Os Pensadores).
- BERGER, P. L; LUCKMANN, T. **A Construção Social da Realidade**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- DE ANGELIS, S; PASCHOAL, A. E. Projeto Sala-Ambiente- PUC-PR. **Revista Acadêmica**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, ano IV, n.7, p. 7-8, março, 1993.
- DESCARTES, R. **Discurso do Método**. São Paulo: Abril Cultural, 1973 (Os pensadores).
- EIXO DE FORMAÇÃO HUMANA**. Curitiba: PUCPR. [S.l. : s.n., 2001]. Texto em folhas avulsas.
- FREITAG, B. **A Teoria Crítica ontem e hoje**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- GAMBOA, S.S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto, p. 91-115. Em: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- HABERMAS, J. **Conhecimento e Interesse**. São Paulo: Abril Cultural, 1980a (Os pensadores).
- HABERMAS, J. **Técnica e ciência enquanto "ideologia"**. São Paulo: Abril Cultural, 1980b (Os pensadores).
- HABERMAS, J. **O discurso filosófico da Modernidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- HABERMAS, J. **Consciência Moral e Agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1989.
- HABERMAS, J. **Teoría de la Acción Comunicativa**. Madrid: Taurus, 1987. v.1 : Racionalidad de la Acción y racionalización social.
- HABERMAS, J. **Teoría de la Acción Comunicativa**. Madrid: Taurus, 1987. v.2 : Crítica de la razón funcionalista.

HABERMAS, J. Política científica e opinião pública. Em: HABERMAS, J. **Técnica e Ciência como “ideologia”**. Lisboa: edições 70, 1997.

HORKHEIMER, M. **Teoria tradicional e teoria crítica**. São Paulo: Abril Cultural, 1975 (Os pensadores).

HORKHEIMER, M. **Eclipse da Razão**. Rio de Janeiro: Labor, 1976.

KANT, I. **Crítica da Razão Pura**. São Paulo: Abril Cultural, 1983a (Os Pensadores).

KANT, I. **Pedagogia**. Madrid: Akal, 1983b.

LOCKE, J. **Ensaio acerca do entendimento humano**. São Paulo: Abril cultural, 1978 (Os Pensadores).

MARX, K. **Para a Crítica da Economia Política**. Introdução e Prefácio. São Paulo: Abril Cultural, 1982 (Coleção “Os economistas”).

MERLEAU-PONTY, M. **Ciências do Homem e Fenomenologia**. Tradução, prefácio e notas: Salma Muchail Tannus. São Paulo: Saraiva, 1973.

PASCHOAL, A. E. Algumas Considerações sobre o Desenvolvimento do “Projeto Sala Ambiente na PUC-PR. **Revista Acadêmica**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, ano IV, n.8, p. 9-12, set., 1993.

PINTO, F. C. **A Formação humana no Projecto da Modernidade**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996 (Col. Epistemologia e Sociedade, 58).

PRESTES, N. H. **Educação e Racionalidade: Conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996 (Coleção filosofia - 36).

ROUANET, S.P. **As Razões do Iluminismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SEVERINO, A. J. **Educação, Ideologia e Contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

FONTES DOCUMENTAIS

VICE-REITORIA ACADÊMICA/COORDENAÇÃO DE CURSOS. **Conteúdo Programático de Disciplina. Filosofia I e II**: Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas. UC-PR [S.l. : s.n. 1982]. Texto em folhas avulsas.

VICE-REITORIA ACADÊMICA/COORDENAÇÃO DE CURSOS. **Conteúdo Programático de Disciplina. Filosofia I e II**: Centro de Ciências Biológicas e da Saúde. UC-PR [S.l. : s.n. 1982]. Texto em folhas avulsas.

VICE-REITORIA ACADÊMICA/COORDENAÇÃO DE CURSOS. **Conteúdo Programático de Disciplina. Filosofia I e II**: Centro de Ciências Jurídicas e Sociais. UC-PR [S.l. : s.n. 1982]. Texto em folhas avulsas.

VICE-REITORIA ACADÊMICA/COORDENAÇÃO DE CURSOS. **Conteúdo Programático de Disciplina. Filosofia** : Centro de Teologia e Ciências Humanas. UC-PR [S.l. : s.n. 1982]. Texto em folhas avulsas.

VICE-REITORIA ACADÊMICA/COORDENAÇÃO DE CURSOS. **Conteúdo Programático de Disciplina. Filosofia I e II**: Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas. UC-PR [S.l. : s.n. 1983]. Texto em folhas avulsas.

VICE-REITORIA ACADÊMICA/COORDENAÇÃO DE CURSOS. **Conteúdo Programático de Disciplina. Filosofia I e II**: Centro de Ciências Biológicas e da Saúde. UC-PR [S.l. : s.n. 1983]. Texto em folhas avulsas.

VICE-REITORIA ACADÊMICA/COORDENAÇÃO DE CURSOS. **Conteúdo Programático de Disciplina. Filosofia I e II**: Centro de Ciências Jurídicas e Sociais. UC-PR [S.l. : s.n. 1983]. Texto em folhas avulsas.

VICE-REITORIA ACADÊMICA/COORDENAÇÃO DE CURSOS. **Conteúdo Programático de Disciplina. Filosofia** : Centro de Teologia e Ciências Humanas. UC-PR [S.l. : s.n. 1983]. Texto em folhas avulsas.

VICE-REITORIA ACADÊMICA/COORDENAÇÃO DE CURSOS. **Conteúdo Programático de Disciplina. Filosofia I e II**: Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas. UC-PR [S.l. : s.n. 1984]. Texto em folhas avulsas.

VICE-REITORIA ACADÊMICA/COORDENAÇÃO DE CURSOS. **Conteúdo Programático de Disciplina. Filosofia I e II**: Centro de Ciências Biológicas e da Saúde. UC-PR [S.l. : s.n. 1984]. Texto em folhas avulsas.

VICE-REITORIA ACADÊMICA/COORDENAÇÃO DE CURSOS. **Conteúdo Programático de Disciplina. Filosofia I e II**: Centro de Ciências Jurídicas e Sociais. UC-PR [S.l. : s.n. 1984]. Texto em folhas avulsas.

VICE-REITORIA ACADÊMICA/COORDENAÇÃO DE CURSOS. **Conteúdo Programático de Disciplina. Filosofia**: Centro de Teologia e Ciências Humanas. UC-PR [S.l. : s.n. 1984]. Texto em folhas avulsas.

VICE-REITORIA ACADÊMICA/COORDENAÇÃO DE CURSOS. **Conteúdo Programático de Disciplina. Filosofia I e II**: Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas. UC-PR [S.l. : s.n. 1985]. Texto em folhas avulsas.

VICE-REITORIA ACADÊMICA/COORDENAÇÃO DE CURSOS. **Conteúdo Programático de Disciplina. Filosofia I e II**: Centro de Ciências Biológicas e da Saúde. UC-PR [S.l. : s.n. 1985]. Texto em folhas avulsas.

VICE-REITORIA ACADÊMICA/COORDENAÇÃO DE CURSOS. **Conteúdo Programático de Disciplina. Filosofia I e II**: Centro de Ciências Jurídicas e Sociais. UC-PR [S.l. : s.n. 1985]. Texto em folhas avulsas.

VICE-REITORIA ACADÊMICA/COORDENAÇÃO DE CURSOS. **Conteúdo Programático de Disciplina. Filosofia** : Centro de Teologia e Ciências Humanas. UC-PR [S.l. : s.n. 1985]. Texto em folhas avulsas.

- VICE-REITORIA ACADÊMICA/COORDENAÇÃO DE CURSOS. **Conteúdo Programático de Disciplina. Filosofia I e II** : Todos os cursos. PUC-PR [S.l. : s.n. 1986]. Texto em folhas avulsas.
- VICE-REITORIA ACADÊMICA/COORDENAÇÃO DE CURSOS. **Conteúdo Programático de Disciplina. Filosofia I e II** : Todos os cursos. PUC-PR [S.l. : s.n. 1987]. Texto em folhas avulsas.
- VICE-REITORIA ACADÊMICA/COORDENAÇÃO GERAL DE CURSOS. **Conteúdo Programático de Disciplina. Filosofia I e II** : Todos os cursos. PUC-PR [S.l. : s.n. 1988]. Texto em folhas avulsas.
- VICE-REITORIA ACADÊMICA/COORDENAÇÃO GERAL DE CURSOS. **Conteúdo Programático de Disciplina. Filosofia I e II** : Todos os cursos. PUC-PR [S.l. : s.n. 1989]. Texto em folhas avulsas.
- VICE-REITORIA ACADÊMICA/COORDENAÇÃO GERAL DE CURSOS. **Conteúdo Programático de Disciplina. Filosofia I e II** : Todos os cursos. PUC-PR [S.l. : s.n. 1990]. Texto em folhas avulsas.
- VICE-REITORIA ACADÊMICA/COORDENAÇÃO GERAL DE CURSOS. **Conteúdo Programático de Disciplina. Filosofia I e II** : Todos os cursos. PUC-PR [S.l. : s.n. 1991]. Texto em folhas avulsas.
- VICE-REITORIA ACADÊMICA/COORDENAÇÃO DE CURSOS. **Conteúdo Programático de Disciplina. Filosofia I e II** : Todos os cursos. PUC-PR [S.l. : s.n. 1992]. Texto em folhas avulsas.
- PRO-REITORIA ACADÊMICA/COORDENAÇÃO DE CURSOS. **Conteúdo Programático de Disciplina. Filosofia I e II** : Todos os cursos. PUC-PR [S.l. : s.n. 1993]. Texto em folhas avulsas.
- PRO-REITORIA ACADÊMICA/COORDENAÇÃO DE CURSOS. **Conteúdo Programático de Disciplina. Filosofia I** : Todos os cursos. PUC-PR [S.l. : s.n. 1994]. Texto em folhas avulsas.
- PRO-REITORIA ACADÊMICA/COORDENAÇÃO DE CURSOS. **Conteúdo Programático de Disciplina. Filosofia II** : Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas. PUC-PR [S.l. : s.n. 1994]. Texto em folhas avulsas.
- PRO-REITORIA ACADÊMICA/COORDENAÇÃO DE CURSOS. **Conteúdo Programático de Disciplina. Filosofia II** : Centro de Ciências Biológicas e da Saúde. PUC-PR [S.l. : s.n. 1994]. Texto em folhas avulsas.
- PRO-REITORIA ACADÊMICA/COORDENAÇÃO DE CURSOS. **Conteúdo Programático de Disciplina. Filosofia II** : Centro de Ciências Jurídicas e Sociais PUC-PR [S.l. : s.n. 1994]. Texto em folhas avulsas.
- PRO-REITORIA ACADÊMICA/COORDENAÇÃO DE CURSOS. **Conteúdo Programático de Disciplina. Filosofia II** : Centro de Teologia e Ciências Humanas. PUC-PR [S.l. : s.n. 1994]. Texto em folhas avulsas.

PRO-REITORIA ACADÊMICA/COORDENAÇÃO DE CURSOS. **Conteúdo Programático de Disciplina. Filosofia I** : Todos os cursos. PUC-PR [S.l. : s.n. 1995]. Texto em folhas avulsas.

PRO-REITORIA ACADÊMICA/COORDENAÇÃO DE CURSOS. **Conteúdo Programático de Disciplina. Filosofia II** : Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas. PUC-PR [S.l. : s.n. 1995]. Texto em folhas avulsas.

PRO-REITORIA ACADÊMICA/COORDENAÇÃO DE CURSOS. **Conteúdo Programático de Disciplina. Filosofia II** : Centro de Ciências Biológicas e da Saúde. PUC-PR [S.l. : s.n. 1995]. Texto em folhas avulsas.

PRO-REITORIA ACADÊMICA/COORDENAÇÃO DE CURSOS. **Conteúdo Programático de Disciplina. Filosofia II** : Centro de Ciências Jurídicas e Sociais PUC-PR [S.l. : s.n. 1995]. Texto em folhas avulsas.

PRO-REITORIA ACADÊMICA/COORDENAÇÃO DE CURSOS. **Conteúdo Programático de Disciplina. Filosofia II** : Centro de Teologia e Ciências Humanas. PUC-PR [S.l. : s.n. 1995]. Texto em folhas avulsas.

PRO-REITORIA ACADÊMICA/COORDENAÇÃO DE CURSOS. **Conteúdo Programático de Disciplina. Filosofia I** : Todos os cursos. PUC-PR [S.l. : s.n. 1996]. Texto em folhas avulsas.

PRO-REITORIA ACADÊMICA/COORDENAÇÃO DE CURSOS. **Conteúdo Programático de Disciplina. Filosofia II** : Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas. PUC-PR [S.l. : s.n. 1996]. Texto em folhas avulsas.

PRO-REITORIA ACADÊMICA/COORDENAÇÃO DE CURSOS. **Conteúdo Programático de Disciplina. Filosofia II** : Centro de Ciências Biológicas e da Saúde. PUC-PR [S.l. : s.n. 1996]. Texto em folhas avulsas.

PRO-REITORIA ACADÊMICA/COORDENAÇÃO DE CURSOS. **Conteúdo Programático de Disciplina. Filosofia II** : Centro de Ciências Jurídicas e Sociais PUC-PR [S.l. : s.n. 1996]. Texto em folhas avulsas.

PRO-REITORIA ACADÊMICA/COORDENAÇÃO DE CURSOS. **Conteúdo Programático de Disciplina. Filosofia II** : Centro de Teologia e Ciências Humanas. PUC-PR [S.l. : s.n. 1996]. Texto em folhas avulsas.

PRO-REITORIA ACADÊMICA/COORDENAÇÃO DE CURSOS. **Conteúdo Programático de Disciplina. Filosofia I** : Todos os cursos. PUC-PR [S.l. : s.n. 1997]. Texto em folhas avulsas.

PRO-REITORIA ACADÊMICA/COORDENAÇÃO DE CURSOS. **Conteúdo Programático de Disciplina. Filosofia II** : Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas. PUC-PR [S.l. : s.n. 1997]. Texto em folhas avulsas.

PRO-REITORIA ACADÊMICA/COORDENAÇÃO DE CURSOS. **Conteúdo Programático de Disciplina. Filosofia II** : Centro de Ciências Biológicas e da Saúde. PUC-PR [S.l. : s.n. 1997]. Texto em folhas avulsas.

PRO-REITORIA ACADÊMICA/COORDENAÇÃO DE CURSOS. **Conteúdo Programático de Disciplina. Filosofia II** : Centro de Ciências Jurídicas e Sociais PUC-PR [S.l. : s.n. 1997]. Texto em folhas avulsas.

PRO-REITORIA ACADÊMICA/COORDENAÇÃO DE CURSOS. **Conteúdo Programático de Disciplina. Filosofia II** : Centro de Teologia e Ciências Humanas. PUC-PR [S.l. : s.n. 1998]. Texto em folhas avulsas.

PRO-REITORIA ACADÊMICA/COORDENAÇÃO DE CURSOS. **Conteúdo Programático de Disciplina. Filosofia I** : Todos os cursos. PUC-PR [S.l. : s.n. 1998]. Texto em folhas avulsas.

PRO-REITORIA ACADÊMICA/COORDENAÇÃO DE CURSOS. **Conteúdo Programático de Disciplina. Filosofia II** : Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas. PUC-PR [S.l. : s.n. 1998]. Texto em folhas avulsas.

PRO-REITORIA ACADÊMICA/COORDENAÇÃO DE CURSOS. **Conteúdo Programático de Disciplina. Filosofia II** : Centro de Ciências Biológicas e da Saúde. PUC-PR [S.l. : s.n. 1998]. Texto em folhas avulsas.

PRO-REITORIA ACADÊMICA/COORDENAÇÃO DE CURSOS. **Conteúdo Programático de Disciplina. Filosofia II** : Centro de Ciências Jurídicas e Sociais PUC-PR [S.l. : s.n. 1998]. Texto em folhas avulsas.

PRO-REITORIA ACADÊMICA/COORDENAÇÃO DE CURSOS. **Conteúdo Programático de Disciplina. Filosofia II** : Centro de Teologia e Ciências Humanas. PUC-PR [S.l. : s.n. 1998]. Texto em folhas avulsas.

PRO-REITORIA ACADÊMICA/COORDENAÇÃO DE CURSOS. **Conteúdo Programático de Disciplina. Filosofia I** : Todos os cursos. PUC-PR [S.l. : s.n. 1999]. Texto em folhas avulsas.

PRO-REITORIA ACADÊMICA/COORDENAÇÃO DE CURSOS. **Conteúdo Programático de Disciplina. Filosofia II** : Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas. PUC-PR [S.l. : s.n. 1999]. Texto em folhas avulsas.

PRO-REITORIA ACADÊMICA/COORDENAÇÃO DE CURSOS. **Conteúdo Programático de Disciplina. Filosofia II** : Centro de Ciências Biológicas e da Saúde. PUC-PR [S.l. : s.n. 1999]. Texto em folhas avulsas.

PRO-REITORIA ACADÊMICA/COORDENAÇÃO DE CURSOS. **Conteúdo Programático de Disciplina. Filosofia II** : Centro de Ciências Jurídicas e Sociais PUC-PR [S.l. : s.n. 1999]. Texto em folhas avulsas.

PRO-REITORIA ACADÊMICA/COORDENAÇÃO DE CURSOS. **Conteúdo Programático de Disciplina. Filosofia II** : Centro de Teologia e Ciências Humanas. PUC-PR [S.l. : s.n. 1999]. Texto em folhas avulsas.

ANEXO – EIXO DE FORMAÇÃO HUMANA DA PUCPR

DOCUMENTO: EIXO DE FORMAÇÃO HUMANA

A Formação Humana na PUCPR engloba quatro Programas de Aprendizagem: Processos do Conhecer, Filosofia, Ética e Cultura Religiosa. Com este complexo de formação humana a instituição visa responder ao seu compromisso de Universidade à qual cumpre processar, pensar e criticar a Cultura de forma que esta retorne ao seio da sociedade enquanto saber gerador de emancipação. Inserida num contexto de mudanças, esta universidade está possibilitando um espaço de reflexão, ensino e produção do conhecimento na perspectiva da promoção humana, integrando -a às suas dimensões ético-sociais e transcendentais.

Processos do conhecer

Dando corpo a esta intencionalidade, o *Programa de Processos do Conhecer* tem o papel de analisar a construção histórico-social da ciência e da tecnologia, apontando suas contradições - as contribuições para o progresso da humanidade e os múltiplos processos de alienação e instrumentalização do saber e da pessoa. Homens e mulheres saídos da Universidade devem ser intérpretes da ciência e da tecnologia superando a visão mecanicista e pragmatista, subordinada à voracidade do mercado, rumo à complexidade, à dialogicidade e à responsabilidade social e planetária.

Tem-se como pressuposto neste Programa de Aprendizagem o saber normatizado. Tal habilidade deve estar presente de forma tematizada neste Programa, mas não de modo exclusivo, portanto, convida-se cada docente a explorá-la em seus respectivos programas.

Filosofia

O *Programa de Filosofia*, neste contexto, visa refletir sobre duas questões basilares: *ciência e tecnologia para quê? Ciência e tecnologia para quem?* Consoante esta orientação este programa constitui-se em um espaço privilegiado para se questionar as atividades da ciência e da tecnologia e a abrangência de suas relações com os meios de que se servem e os fins a que se destinam.

O *Programa de Filosofia* quer pensar a ciência e a tecnologia enquanto saberes que devem estar abertos para avaliar o seu desempenho visando a promoção da Vida e sugerindo caminhos que levem à universalização dos bens produzidos. Assim, profissionais da ciência e da tecnologia devem abrir-se ao diálogo permanente com a realidade e a sociedade, permitindo-se estar sob o olhar crítico e exigente do ser humano enquanto seu horizonte máximo.

Este programa poderá partir dos fatos da Vida e da Cultura atuais, com seus anseios e medos para processar sua hermenêutica, perseguindo suas relações causais tendo em vista os valores que embasam a ciência e a tecnologia e constituem o sentido de tais eventos. Isto posto, cabe à reflexão filosófica conduzir a curiosidade juvenil para reconhecer o vínculo entre os dados atuais da Cultura e os seus fundamentos. A partir da dicotomia entre o que se tem e o que se quer, cabe a este programa estimular a busca comprometida e responsável das condições de humanização e de zelo planetário.

Ética

Ao adquirir o saber científico e tecnológico que lhes concede habilidades e aptidões para o exercício profissional de nível superior, os universitários deparam-se com o desafio de produzir, ser e conviver no cenário de uma sociedade em permanente mudança, no qual a disputa entre as organizações caracteriza, hoje, uma verdadeira guerra econômica.

A busca do sucesso a qualquer preço, que subordina aos apetites subjetivos os destinos da humanidade e do mundo, evidencia a razão enlouquecida que exacerba o individualismo em sua pretensão de tornar-se critério último de todas as coisas. Em decorrência destes fatos, o agir moral e o fazer econômico precisam ser considerados a partir da solidariedade. Cabe pois, ao *Programa de Aprendizagem de Ética* contribuir para a reflexão sobre o fazer e o agir dos profissionais de nível superior problematizando os critérios de uma ação profissional consistente e responsável, segundo os fundamentos que explicitam a estrutura do ser humano no mundo e em sociedade.

Cultura Religiosa

O ser humano se caracteriza pela complexidade manifesta na inter-relação das dimensões física, psíquica, cultural, social, religiosa e histórica. Nele polarizam-se imanência e transcendência. O Programa de Aprendizagem Cultura Religiosa quer fornecer elementos de conhecimento, análise e experiência da dimensão transcendente do ser humano. Expressão relevante para o homem e para a cultura, a transcendência permite a significação da imanência na sua forma holística de compreensão e convívio com todos no mundo.

Tendo em vista que *espírito* refere-se a Ruah (em hebraico), a *pneuma* (grego), que significa o ar, ou o sopro vital, indicando, portanto, a participação do homem no Mistério da Vida, o *Programa de Cultura Religiosa* busca sua valorização. Objetiva ultrapassar os enfoques racionalistas e cientificistas através de outra leitura da realidade, na dinâmica da fé, nas estruturas míticas, na afetividade, na sensibilidade, e nas várias faces do relacionamento com o outro, com o Mistério e com o Universo.

Trata-se, pois, das forças simbólicas presentes nas pessoas e nas culturas, e que devem conviver e se expressar no diálogo com as mais avançadas formas de linguagem científico-tecnológicas.

A espiritualidade, abertura polifônica ao sagrado na história, na cultura e no cotidiano de cada ser humano, amplia e valoriza o sentido da Vida, questiona o saber puramente instrumental que aliena e desumaniza, e revela as lacunas do saber científico-tecnológico ao ressaltar que a pessoa, no seu anseio existencial, exige respostas na perspectiva do infinito.

Para tanto, sugerimos que os módulos de *Processos do conhecer* e *Filosofia, Ética e Cultura Religiosa* sejam trabalhados de forma sequencial e continuada a partir do segundo semestre de cada curso. A proximidade destes programas objetiva o amadurecimento cultural e existencial do educando. Por isso, desaconselha-se a presença de hiatos entre os referidos programas.

O cenário resultante das atividades científico-tecnológicas apresenta, por vezes, contradições alarmantes, donde os *Programas do Eixo Humanístico* almejem a elaboração de uma ciência e tecnologia humanizadas em conjunto com todos os docentes e diretores desta Universidade e demais atores sociais desta comunidade educativa, sensíveis às dinâmicas da promoção humana.

PROGRAMA DE APRENDIZAGEM: PROCESSOS DO CONHECER

CENTRO UNIVERSITÁRIO: Centro de Teologia e Ciências Humanas

CURSO: Todos os cursos desta Universidade

EIXO DE FORMAÇÃO HUMANÍSTICA

PERÍODO: 2º

CARGA HORÁRIA TOTAL: 36 horas-aula

CARGA HORÁRIA SEMANAL: 02 horas-aula

PROFESSORES ENVOLVIDOS: Professores do Curso de Filosofia

DISCIPLINA QUE DEU ORIGEM A ESSE PROGRAMA Metodologia Científica

DISCIPLINAS ENVOLVIDAS NESTE PROGRAMA:

Epistemologia (Filosofia da Ciência e Metodologia Científica)

APTIDÕES A SEREM DESENVOLVIDAS NESSE PROGRAMA

- Estruturar a produção original do conhecimento científico.
- Relacionar a produção do conhecimento com a sua normatização.
- Refletir a participação do conhecimento na construção do mundo e do ser humano, compreendendo a interação dos seus diversos tipos.
- Analisar criticamente a construção histórico-social da ciência e da tecnologia modernas.
- Reconhecer o caráter contraditório da ciência e da tecnologia enquanto geradoras de desenvolvimento e humanização/alienação e instrumentalização.
- Aprofundar critérios para uma atuação profissional que supere a voracidade do mercado tendo em vista a responsabilidade social e plane tária.

EMENTA

Identificação dos pressupostos necessários para a elaboração do conhecimento. O cumprimento desta ementa dar-se-á através de: Definição de conhecimento. Distinção dos tipos de conhecimento. Análise da construção histórico-social do conhecimento científico e tecnológico. Implicações da atividade científica e tecnológica. Superação da visão mecanicista da ciência e da tecnologia rumo à sua complexidade e dialogicidade.

TEMAS DE ESTUDO

- ◆ Problematização, produção, elaboração e reflexão crítica do conhecimento:
- 1. Problematização dos processos do conhecer
 - dimensões biológica, sociológicas, políticas, históricas, culturais.
- 2. Os processos do conhecer e os tipos de conhecimento:
 - O papel dos sentidos (empírico).
 - A produção do raciocínio (lógico).
 - As crenças (fé).
 - Implicações destes processos para a geração dos tipos específicos de conhecimento : Senso Comum, Científico, Estético, Religioso, Filosófico.
- 3. A construção histórico-social da ciência e da tecnologia modernas.
 - A relação entre trabalho, ciência e técnica da antiguidade à modernidade ocidentais.
 - A burguesia emergente e o método científico .
 - As realizações da ciência e da tecnologia modernas.
 - O nascimento das ciências do homem.
 - Método e Linguagem no século XX.
 - Paradigmas da ciência.
- 4. Reelaboração e produção do conhecimento acadêmico:
- 5. Pesquisa acadêmica
- 6. Produção original
- 7. Planejamento
- 8. Execução
- 9. Apresentação

BIBLIOGRAFIA

- ADORNO, T. & HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- ANDERY, Maria Amália et al. *Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica*. São Paulo/Rio de Janeiro: EDUC, Espaço e Tempo, 1994.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando: introdução à filosofia*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1993.
- AUSTIN, John L. *Quando dizer é fazer: palavras e ação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- CHALMERS, Alan F. *O que é ciência afinal*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

- CHAUI, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 1994.
- GAMA, Ruy. *A tecnologia e o trabalho na história*. São Paulo: EDUSP.
- MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand-Brasil, 1996.
- REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. *História da filosofia*. 3 vol. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 1990.
- RORTY, Richard. *A filosofia e o espelho da natureza*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
- SANTOS, Antonio R. dos. *Metodologia científica: a construção do conhecimento*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- SANTOS, Boaventura. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- _____. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1997
- SCHAFF, A. *A sociedade informática: as conseqüências sociais da segunda revolução industrial*. São Paulo: UNESP/Brasiliense, 1993.

METODOLOGIA E RECURSOS

A partir da meta proposta pelo programa, que está centrada no aluno, os professores devem atuar como facilitadores na busca por atingir as aptidões esperadas. Neste sentido, o trabalho deverá ser desenvolvido com uma metodologia que permita ao aluno, através da pesquisa orientada, construir e utilizar o conhecimento.

Considerando em particular o trabalho de pesquisa – ao qual o aluno será instigado – ele deverá ser orientado pelo professor, que indicará as mais variadas fontes e ajudará os alunos no momento da elaboração do próprio saber. Em vários momentos desse processo haverá a socialização e o confronto dos resultados obtidos com aqueles alcançados por outros colegas, por meio de seminários e discussões em sala de aula.

As etapas do trabalho serão as seguintes:

- 1- Aulas expositivas com a apresentação da proposta de trabalho, da metodologia a ser adotada e com a indicação de problemas iniciais e eventuais hipóteses que caracterizam o ponto de partida da pesquisa.

- 2- Pesquisa individual e em grupo, orientada, com momentos próprios para planejar os passos do trabalho (pequeno projeto), para avaliar hipóteses e eventuais progressos obtidos pelos alunos.
- 3- Seminário de trabalho com avaliação dos passos da pesquisa.
- 4- Redação dos resultados com orientação do professor quanto às técnicas de exposição do conhecimento.
- 5- Socialização e confronto dos resultados em exposição dialogada aos colegas e professores.

Para as produções individuais o aluno poderá recorrer ao acervo da Biblioteca da PUC-PR, que deverá disponibilizar as fontes necessárias para sua pesquisa (livros, revistas e multi-meios).

PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO

A avaliação deverá considerar o processo como um todo e se traduzirá preferencialmente por um acompanhamento personalizado, por um lado e dos grupos de trabalho por outro, de tal maneira que possa levá-lo sempre a novas alternativas para resolver eventuais problemas.

A cada momento, a avaliação deverá apresentar ao aluno um diagnóstico de seus progressos e dificuldades, de tal forma que ele possa durante o processo efetuar acertos e seguir adiante. Ao final, a pontuação obtida deverá espelhar: primeiro o fato de o aluno ter atingido a meta proposta e, segundo, seus progressos individuais para além da aptidão inicial pretendida.

Desta maneira, as avaliações deverão incluir a apresentação de um pré-projeto de pesquisa que desenvolva hipóteses e objetivos de trabalho a partir dos problemas inicialmente apresentados, e relatórios de pesquisa que serão apresentados em seminários, além do trabalho final (escrito e apresentado) que reunirá o esforço do semestre e que deverá permitir a visualização de que a aptidão foi desenvolvida.

PROGRAMA DE APRENDIZAGEM: FILOSOFIA

CENTRO UNIVERSITÁRIO: Centro de Teologia e Ciências Humanas

CURSO: Todos os cursos desta Universidade

EIXO DE FORMAÇÃO HUMANÍSTICA

PROGRAMA DE APRENDIZAGEM Filosofia

PERÍODO: 3º

CARGA HORÁRIA TOTAL: 36 horas-aula

CARGA HORÁRIA SEMANAL: 02 horas-aula

PROFESSORES ENVOLVIDOS Professores do curso de Filosofia

DISCIPLINA QUE DEU ORIGEM A ESTE PROGRAMA: Filosofia I e II

APTIDÕES A SEREM DESENVOLVIDAS NESSE PROGRAMA:

- Reconhecer as características fundamentais do ser humano.
- Descrever o cenário da civilização científico-tecnológica e seus impactos sobre a pessoa e as relações humanas.
- Compreender a importância do sentido e da significação da existência humana e das produções culturais no contexto da civilização científico-tecnológica.
- Refletir sobre o papel do homem/mulher em suas interações sociais mediadas pelos saberes e produtos materiais das ciências e da tecnologia, na perspectiva da humanização e do zelo planetário.
- Problematizar as questões levantadas na perspectiva de sua área de conhecimento relacionando-as ao quadro da civilização científico-tecnológica.
- Vivenciar a prática da reflexão *filosófica* a partir dos temas trabalhados.

EMENTA

Enfoque filosófico das várias ciências, visando uma passagem do conhecimento puramente técnico, para uma abordagem que considere o ser humano como principal finalidade a partir da qual se constitui o conhecimento.

TEMAS DE ESTUDO

1. Descrição do cenário da sociedade científico-tecnológica.
2. Contribuições da filosofia para refletir este cenário.

3. *Caracterização do ser humano.*
4. Relação entre os valores norteadores da ciência e da tecnologia modernas e suas implicações sobre o sentido de homem e de mundo vivenciados na contemporaneidade. *Este tema pode desdobrar -se nas análises infraelencadas:*
 - Do dualismo psico-físico à interpretação mecanicista do homem e do mundo.
 - antropocentrismo e o seu desdobramento em individualismo, utilitarismo e liberalismo
 - nascimento das ciências do homem e sua relação com as demais ciências.
 - Indústria cultural, massificação e processos produtivos no século XX .
5. A filosofia e o papel histórico do homem e da mulher na construção de uma ciência e uma tecnologia promotoras da Vida e da responsabilidade planetária.

BIBLIOGRAFIA

- ADORNO, T. & HORKHEIMER, M. *Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando*. Introdução à Filosofia. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1993.
- CHAUI, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 1994.
- DEBORT, Guy. *A Sociedade do espetáculo*. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- HELLER, A. & FEHÉR, F. *A condição política pós-moderna*. Trad. Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.
- HORKHEIMER, Max. *Eclipse da razão*. São Paulo: Centauro Editora, 2000.
- KURZ, Robert. *O colapso da modernização*. Paz e Terra, 1993.
- LEFORT C.. *As Formas da história*. Trad. Luiz Roberto Salinas Fortes & Marilena de Souza Chauí. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- OLIVEIRA, Manfredo A. *Neoliberalismo e reestruturação produtiva*. São Paulo: Cortez, 1997.
- REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. *História da filosofia*. 3 vol. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 1990.

METODOLOGIA E RECURSOS

A partir da proposta do programa de instigar o estudante para a reflexão sobre o homem a partir do referencial filosófico, tem-se a primeira característica metodológica que é um trabalho centrado no aluno, que deve ter uma relação ativa com o programa e dispor do professor como colaborador para atingir as aptidões propostas.

Particularmente em relação à apropriação dos pressupostos para o trabalho e à produção do conhecimento, estes deverão se dar tanto no plano coletivo, por meio da pesquisa em conjunto e da socialização de seus resultados, quanto individual, com estudos e tentativas de elaboração pessoal e solução para problemas propostos.

As etapas do trabalho deverão compreender:

- Aulas expositivas com a apresentação da proposta de trabalho, da metodologia a ser adotada e com a indicação de problemas iniciais e eventuais hipóteses que caracterizam o ponto de partida da pesquisa.
- Pesquisa individual e em grupo, orientada, com momentos próprios para planejar os passos do trabalho, para avaliar hipóteses e eventuais progressos obtidos pelos alunos.
- Seminário de trabalho com avaliação dos passos da pesquisa.
- Redação dos resultados com orientação do professor quanto às técnicas de exposição do conhecimento.
- Socialização e confronto dos resultados em exposição dialogada aos colegas e professores.

PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO

A avaliação deverá considerar o processo como um todo e se reconhecerá, para efeitos de registro, tanto as produções em grupos, quanto o momento de sua socialização, por meio de seminários e relatórios, bem como a elaboração individual de questões propostas no programa, de tal forma que se tenha um demonstrativo do desenvolvimento ou não das aptidões propostas.