

A RECONSTRUÇÃO RACIONAL EM EDUCAÇÃO COMO ALTERNATIVA AO DOMÍNIO DA RACIONALIDADE ESTRATÉGICA

Jovino Pizatti¹

Universidade Federal de Pelotas

Richéle Timm dos Passos da Silva

PPG em Educação da UFPel

Resumo: As reconstruções racionais da teoria do agir comunicativo exigem um procedimento que coaduna três tipos de ações: comunicativas, instrumentais e estratégicas. A desconfiança em torno das escolhas racionais recai sobre o tipo de agir estratégico. A perspectiva cognitivista alimenta um carácter lógico de tipo meio-fim. Existe o risco de o sujeito limitar-se simplesmente ao autointeresse individual, pois as escolhas podem obedecer a determinados cálculos egocêntricos. Em uma sociedade individualista, as motivações subjetivas freiam escolhas de tipo universal. No caso da educação, os cálculos racionais supõem uma orientação que exclui conteúdos de carácter obrigatório. Isso acontece, por exemplo, com os temas de história e cultura afro-brasileira e indígena, exigência presente nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação nacional. O modelo monolíngue contrasta com a perspectiva reconstrutiva de Habermas. Para entender essas questões, o texto retoma o modelo de Lakatos para, então, superar os riscos da racionalidade estratégica.

Palavras-chave: Reconstrução, cognitivismo, educação, racionalidade estratégica.

Abstract: The Theory of Communicative Action and its rational reconstructions requires a procedure that brings together three types of actions: communicative, instrumental and strategic. The distrust of rational choices falls on the strategic one. When it assumes a cognitivist perspective, it maintains a logical nature of the means-end type. There is a risk of the subject simply sticking to individual self-interest. Decisions may simply be driven by self-interest and egocentric calculations. In an individualistic society, the motivations towards oneself restrain choices of a universal type. In the area of education, rational calculations assume an orientation that excludes certain contents. This happens, for example, with the subjects of Afro-Brazilian and Indigenous history and culture, requirement present in the Brazilian' Laws and Guidelines and Bases of Education. In this case, the monolingual contrasts model whit Habermas' reconstructive perspective. To understand these issues, the model proposed by Lakatos overcome the risks of strategic rationality.

Keywords: Reconstruction, cognitivism, education, strategic rationality.

¹ Coordenador do Observatório Global de Patologia Social da UFPel.

Introdução

Atualmente, as escolhas e as decisões estão em permanente auspício de uma racionalidade meio-fim. A racionalidade estratégica se sobrepõe e controla as decisões no campo político, econômico, educativo, na área da saúde e nos demais aspectos da vida humana. O agir e as justificativas das escolhas obedecem a motivações individuais com vistas ao emprego de estratégias que possam trazer resultados visíveis.

Para Habermas, a modernidade restituiu às ciências o papel de agente fundamental.² Apesar do negacionismo, do niilismo, do ceticismo ou, inclusive, para os adeptos da pós-verdade, a filosofia persiste como porta-voz de uma racionalidade encarnada. Não se trata de uma atribuição isolada, pois, cada vez mais, ela compartilha, com as demais áreas do conhecimento, a transversalidade não apenas entre a política e o âmbito jurídico e constitucionalismo, mas também com a economia, a medicina, a docência, o mundo dos negócios, de empresas e instituições, da ecologia, e assim por diante. O *ethical turn* pode representar, então, um dos movimentos propulsores desse compromisso prático das ciências humanas e sociais, deixando de lado o mentalismo anacrônico ou qualquer outra figura retórica de tipo subjetivista.

De qualquer modo, a simetria entre teoria e prática requer o exame das preferências considerando diferentes pontos de vista. Ou seja, em muitos casos e situações, escolhas e decisões exigem justificativas que coadunam aspectos morais, jurídicos, econômicos, entre outros, conquanto os princípios guarneçam questões particulares e, ao mesmo tempo, com todos os demais envolvidos. Como foi mencionado, parece haver um domínio unilateral da racionalidade estratégica, impondo um tipo de procedimento meio-fim com vistas a um cognitivismo maximizador da utilidade.

Este texto tem como ponto de partida a análise de um tipo de cognitivismo, o qual confere ao sujeito da ação possibilidades de escolhas direcionadas para determinados fins. As escolhas obedecem, pois, a combinações entre interesses e benefícios individuais, de modo que o resultado favoreça a autorrealização. O exemplo utilizado por Stepehn K. White diz respeito à escolha em relação a votar ou não. No nosso caso, o debate gira em

² Habermas diz que os movimentos de pensamento moderno se consolidam tanto no método como nos motivos. Para ele, são *quatro os motivos* que indicam a ruptura com a tradição: "pensamento pós-metafísico, giro linguístico, caráter situado da razão e a inversão do primado da teoria sobre a práxis — ou a superação do logocentrismo" (1990, p. 16).

torno das decisões a respeito das políticas de educação, no sentido de considerar a educação como um bem público. Todavia, mesmo reconhecendo a educação como um bem público, ela não passa de um meio-fim para interesses particulares. Nesse sentido, o texto se propõe a discutir as manobras a respeito das exigências do ensino da cultura e história afro, afro-brasileira e indígena, regulamentado pelas Diretrizes e Bases da Educação nacional.

O texto inicia com a teoria das escolhas racionais que, de acordo com White, está ligada a opções que coadunam “ação e racionalidade” (1.0). O segundo ponto trata de relacionar as escolhas racionais com o cognitivismo, de forma a entender as motivações voltadas à busca de benefícios (2.0). O terceiro aspecto tem como foco as políticas de educação a partir de duas perspectivas: o paradigma único ou, então, os programas de pesquisa (3.0). Esse caminho repercute na tentativa de pensar *com* e para além de Habermas, buscando uma saída aos impasses do enfoque estratégico (4.0). O último ponto corrobora a tentativa de identificar como as reconstruções racionais podem contribuir para desenhar uma epistemologia triangular, aspecto primordial para inovação na área da educação (5.0).

1. As escolhas racionais: ação e racionalidade

As escolhas racionais obedecem, conforme Stephn K. White, a motivações guiadas por normas, podendo ser avaliadas como racionais, “dependendo do fato de se conformar ou não às crenças e normas sociais no contexto em que ocorrem” (1995, p. 21). Ou seja, as escolhas se coadunam a um tipo de escopo teórico que, de acordo com o contexto, são classificadas dentro de um nexos compreensível entre o normativamente aceitável e, na outra direção, ao estruturalmente desconexo daquilo que é reconhecido como normal.

Nesse sentido, o vínculo entre os aspectos teórico e prático é fundamental, pois as escolhas e as decisões recebem uma apreciação de acordo com as normas vigentes, conforme critérios e valorações contextuais e aceitas como determinantes. Todavia, a compatibilidade entre noções subjetivas, culturais ou de grupos específicos pode destoar com as exigências válidas para todos. No caso, o processo deliberativo sofre o assédio de pontos de vista distintos, o que pode ser um aspecto conveniente, mas, por outro lado, isso pode aumentar os riscos de uma decisão monocrática e, portanto, em dissintonia com exigências normativas de cunho universalista.

A pergunta de Simón e Barrio (2004) sobre “quem decidirá por mim” enfrenta as possibilidades de escolha. As alternativas podem ser de foro interno, mas isso também está ligado à doutrina jurídica, ao mesmo tempo que

supõe um âmbito moral e cultural. Habermas, por sua vez, insiste em um teor normativo muito forte. Os autores destacam o modelo da doutrina jurisprudencial norte-americana, sistema legal que procura equilibrar e articular-se entre o *common law* e o *civil law*. Nele, existe uma interseção entre dois modelos diferenciados (SIMÓN e BARRIO, 2004, p. 18).

No procedimento deliberativo, não existe a pergunta sobre quem, pois exige uma interação comunicativa. Nesse processo de influenciamento mútuo, o ponto de partida está na racionalidade ético-comunicativa. Por isso, a teoria do agir comunicativo de Habermas é o núcleo consistente a pautar as escolhas racionais.

Em razão disso, White sustenta que a obra *The Theory of Communicative Actions* salienta uma preocupação a respeito da noção de teoria, isto é, de uma teoria do agir. Ele foi um dos primeiros e mais importante crítico de Habermas. Além desse livro, White faz menção a outros textos de Habermas, configurando uma obra “densa e complexa que combina os vários fios de seu pensamento”, assinalando como ponto de partida uma visão sintética da “modernidade e da teoria crítica” (1995, p. 13). Nesse sentido, *Theorie und Praxis* seria outra obra fundamental, insistindo na mediação entre teoria e práxis, embora essa vinculação ofereça “algumas dificuldades” (1990, p. 13).

Em relação à “defesa sofisticada da modernidade”, White reafirma que Habermas busca relacionar racionalidade e intersubjetividade (1995, p. 14). Não se trata de uma exegese alheia à filosofia, pois sua análise consiste também em elaborar alternativas às colonizações de uma sociedade ocidental fundamentalista e atrasada. Evidentemente, há reticência em relação aos preços da modernização, um processo que prejudicou não apenas as relações humanas e intersubjetivas. Sem dúvidas, a modernidade provocou também a destruição de “seu ambiente” externo através da dominação da natureza (WHITE, 1995, p. 130). White do mesmo modo que Habermas, acredita no reencantamento do mundo, um debate entre validade e facticidade que não se resume aos aspectos políticos ou aos pressupostos institucionais.

Diante disso, a teoria do agir se ocupa de princípios e normas relacionadas a aspectos teóricos e práticos, de modo que as escolhas devem considerar os alcances e os limites das aplicações, isto é, suas consequências. O escopo das teorias supõe a possibilidade de aplicação e, então, desse modo, transformar a realidade, seja na resolução de conflitos, seja em um procedimento capaz de atenuar os déficits de comunicação ou, ainda, na busca de um bem maior e mais substancial para todos os envolvidos. Embora haja um enorme leque de teorias, e distintas áreas, essa divisão não elimina seu carácter prático, pois qualquer teoria significa um processo de investigação que não se aparta da realidade.

No sentido de ampliar a abrangência teórica, Habermas promove uma mudança em suas incursões iniciais. O *linguist turn* engendra um giro frente às tradicionais teorias do conhecimento para, desse modo, poder justificar uma teoria do agir comunicativo. Habermas entende que o programa de uma teoria do conhecimento, acomodado a partir da auto-objetivação do sujeito, possibilita apenas o acesso a fatos e fenômenos concernentes às “condições subjetivas” necessárias à experiência quantificável. Nas palavras de Habermas, a perspectiva empírica das ciências humanas e sociais assume a “forma empírica” de um “status inteligível” a respeito de qualquer acontecimento ou fenômeno social (2015, p. 44). Desse forma, as relações intersubjetivas entre os sujeitos revelam-se desguarnecidas de qualquer consideração moral e justificável racionalmente, de modo a negar as possibilidades para responder à pergunta: como é possível justificar o agir social?

Ao ampliar e introduzir diferentes tipos de ação, Habermas consegue sustentar a noção de racionalidade comunicativa. As bases entre racionalidade e o agir não se limitam às ciências como tal, mas em um processo ligado às tomadas de decisão. A perspectiva das escolhas aparece como um dos aspectos-chave, cujas preferências e atribuições podem limitar-se ao foro interno, embora os limites da consciência individual sejam demasiado reduzidos quando se trata de escolhas que incidem sobre outras pessoas (seja em menor ou maior escala). Nesse sentido, ganham força não apenas questões vinculadas à fundamentação ou à justificação, mas também sobre a análise de fenômenos sociais, culturais, econômicos e políticos e, conseqüentemente, sobre a definição de alternativas saudáveis voltadas a solucionar ou minimizar os déficits relacionados ao (con)viver.

Na perspectiva habermasiana, a divisão entre agir instrumental, estratégico e comunicativo oferece um mapa orientador a respeito dos riscos relacionados ao binômio meios-fins. Por isso, na interpretação de Stephn K. White, os perigos ou as probabilidades de malogros estão presentes e, por essa razão, o modelo estratégico esbarra em eventuais fracassos. Nesse sentido, o viés cognitivo pode resultar em um modelo de agir deficitário e, por isso mesmo, maximizar exclusivamente interesses egoístas, de modo que as escolhas favoreçam uma reduzida minoria.

2. As escolhas racionais e o cognitivismo

Em seu texto, Stephn K. White toma como exemplo para justificar escolhas racionais o fato de um indivíduo decidir-se em votar ou não. Ou seja, o fato de preferir não votar “pela simples razão de que o custo em tempo e

esforço desse ato é extremamente elevado comparado ao benefício de o partido de sua predileção obter a vitória, uma vez que ele considere a probabilidade de seu único voto decidir a vitória ou a derrota para seu partido” (WHITE, 1995, p. 23). No caso, a decisão supõe uma escolha entre duas opções, cuja ponderação está ligada aos custos ou ao esforço individual em dispor-se a votar, ao tempo que há um cálculo dos benefícios relacionados ao exercício de sua cidadania.

O exemplo de White é, sem dúvidas, apropriado em um momento de descrédito acentuado na política, na democracia e na questão da representatividade dos “elegidos” em vistas aos interesses ou bens coletivos. Como é possível perceber, o autor destaca duas opções, de modo que as escolhas são, a seu modo de ver, sempre deliberações racionais. Não é adequado, portanto, conceber que haja escolhas irracionais, a não ser em casos clínicos que apenas podem ser identificados por psicólogos, psiquiatras ou médicos especializados.

Do ponto de vista filosófico, presumir a irracionalidade de um sujeito pode traduzir-se em uma forma de discriminação, aviltamento ou um prejuízo daninho. É verdade que há autores que sustentam a relação “racional *versus* irracional”, mas, diante das novas evidências científicas atuais, essa tese não encontra mais plausibilidade. Por isso, ela deve ser classificada como uma forma de tratamento inadequada e, por isso mesmo, sem qualquer justificativa moral ou jurídica.

Além do mais, é preciso salientar que, no Brasil, o voto é obrigatório, mas há formas de justificar racionalmente as escolhas. O exemplo de White remete ao tema da plausibilidade e das justificativas das escolhas. Por um lado, há de se considerar a tomada de decisões a partir do ponto de vista particular, ou seja, crenças, ideologia, opção política, interesses, desobediência civil, impossibilidade momentânea etc. Nesse caso, é possível inferir que as escolhas estratégicas evidenciam interesses “egoístas, maximizadores da utilidade” individual.

Por outro lado, há aspectos legais ou jurídicos e normativos. Nesse caso, as escolhas obedecem a exigências mais amplas e, por isso, as justificativas coadunam com a legislação e com o âmbito moral. Evidentemente, sempre há uma margem para a desobediência civil. Todavia, as razões ou os argumentos dependem de um âmbito moral comum a todos os cidadãos e, portanto, não podem delimitar-se aos interesses egoístas.

Nesse sentido, é possível passar para uma análise das Diretrizes Nacionais da Educação que, no seu escopo e regulamentações posteriores, coloca como obrigatório o “estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (BRASIL, 2013). A negligência no cumprimento dessa resolução

significa que dirigentes, professores, educadores e empresários da educação não cumprem a lei e, portanto, realizam uma escolha que não pode ser justificada nem do ponto de vista legal e, muitos menos, do ponto de vista moral. Em outras palavras, as decisões apenas se atêm ao campo dos interesses particulares de grupos e agentes sem qualquer compromisso com a legislação e, ainda, sem o dever diante dos matizes constitutivos da história e da cultura brasileiras.

No caso, não se trata de uma simples escolha particular, mas de uma questão de justiça. Ou seja, além do âmbito jurídico e legislativo, existe a prescrição moral de uma história afro-brasileira e indígena de séculos. O fato de haver uma legislação a respeito do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena não condiz com aspectos individuais, mas no reconhecimento de séculos de escravidão, desprezo, humilhações etc., inerentes e constitutivos dos matizes nacionais. Eles não podem simplesmente desaparecer, nem dos textos e muito menos das narrativas e memórias atuais.

Desse modo, as Diretrizes Nacionais não podem servir para enfeite ou escusa, pois tratam de visualizar, identificar e realçar a formação e a constituição atual do “povo brasileiro”. Embora essa expressão seja típica de Darcy Ribeiro, não há como negar o reconhecimento da diversidade de matizes, como ocorreu o processo de mestiçagem e, de modo muito especial, diante das situações de semiescravidão, das injustiças e das desigualdades que marginalizam grupos sociais, etnias e fenótipos atuais. Se, por um lado, existe um tipo de hospitalidade e uma coexistência agradável e simpática entre os diferentes grupos, etnias e mestiçagens, há também uma herança maldita, ou seja, a constância e a persistência de humilhações, negações e desprezos que geram dor, sofrimento e injustiças.

A questão-chave, neste contexto, não se atêm ao fato de escolher uma ou outra alternativa, mas nas motivações e nas justificativas que conduzem a tomadas de decisões, às vezes no sentido de prejudicar, violar, maltratar ou violentar grupos, etnias ou pessoas que não compartilhem o estilo de vida e, por sua ascendência ou fenótipo, é diferente. Ou seja, a escolha não condiz ao simples fato em si, pois está, inclusive, em jogo o dever e a responsabilidade cívico-moral, a participação cidadã, o exercício participativo e a decisão nas preferências dos representantes políticos de uma ou outra ideologia. A crítica habermasiana denuncia, pois, a “vida monádica” de uma consciência que sustenta apenas os conteúdos individuais (HABERMAS, 2015, p. 63). Em vista disso, White conclui que as implicações de “votar ou não” também evidenciam “outras formas de ação”, um problema com “implicações perturbadoras tanto para filósofos políticos quanto para teóricos da escolha racional” (1995, p. 23).

Por isso, a “carça egocêntrica”, como exprime Habermas (2015, p. 63), da consciência subjetiva abre caminho para aventar “determinadas escolhas”, considerando como “fora do domínio da racionalidade” comunicativa (WHITE, 1995, p. 24). Ou seja, determinadas escolhas esquivam-se do molde interativo, porque são motivações, incentivos, inclinações ou qualquer outro tipo de “pulsão” que não podem ser classificadas como justificáveis frente aos demais coautores. Essas decisões obedecem a fatores externos do indivíduo, como, por exemplo, um imprevisto momentâneo ou algo ligado ao deslocamento do eleitor.³ Mas há também fatores internos, “presentes ou ausentes na ação de um agente” (WHITE, 1995, p. 24). O equilíbrio entre os fatores internos – subjetivos, portanto – e as exigências externas – jurídicas, por exemplo – deve compor o escopo racional capaz de justificar as escolhas que, na verdade, significa assumir as práticas políticas, socioeducacionais, étnico-raciais e jurídico-morais voltadas à convivência saudável.

Em decorrência, a discussão entra no campo da bipolaridade entre as justificáveis ou não. Esse binômio é, sem dúvidas, um percalço, pois a noção de racionalidade parece limitar-se às probabilidades passíveis de uma dedução lógica. Ou seja, quando o escopo teórico apresenta um padrão estandardizado e, no caso, as explicações não se enquadram no molde do esquema lógico, a escolhas são relegadas ao âmbito da irracionalidade e, por isso, não podem receber uma consideração razoável.

O impasse remete ao cognitivismo, uma das questões fundamentais da modernidade. Em relação a isso, há três aspectos importantes. O primeiro concerne ao delineamento habermasiano a respeito do cognitivismo (a). Em segundo lugar, as considerações de White sobre o agir estratégico (b). Por fim, a delimitações do cognitivismo conduzem a um padrão que molda as decisões dentro de uma lógica muito restritiva (c).

a) Nas notas sobre um programa de fundamentação, item 3, Habermas imagina um diálogo entre simpatizantes do cognitivismo e do ceticismo (1994, p. 98 ss). Apenas fazendo menção aos argumentos do cognitivismo, a desconfiança de Habermas remete a pretensões de validade análogas à verdade (1994, p. 98). Em outras palavras, o cognitivismo esbarra em um “modelo teórico-científico” que, embora crítico, centraliza todo o processo realizativo das atividades na “autorreferência do sujeito cognoscente” (1994, p. 103). Trata-se, pois, da perspectiva autorreferencial como instância de

³ No segundo turno das eleições de 2022, houve a divulgação de abordagens com vistas a reter eleitores. Cf. <https://noticias.uol.com.br/eleicoes/2022/10/30/nordeste-com-27-dos-eleitores-tem-metade-dos-onibus-abordados-pela-prf.htm>. Acesso em: 09 de dezembro de 2022.

“cálculos racionais” (WHITE, 1995, p. 25) com base no modelo cartesiano do *cogito, ergo sum* (HABERMAS, 1994, p. 102). A regra de conduta fortalece a perspectiva estratégico-racional a ponto de substituir o agir voltado aos interesses coletivos. Em termos cartesianos, trata-se de consolidar a referência no que é pensado através da atividade da consciência solipsista do sujeito pensante. Na interpretação de Honneth, a “única opção” cabível está na promoção de “cálculos de utilidade puramente individuais” (2015, p. 55).

Sem dúvidas, o tema abre um leque enorme de arguições. Mas a questão está na “esfera lógica dos produtos” – ou dos resultados efetivos –, delineados a partir de um programa vinculado ao modelo de “ciência única”, específico “das ciências experimentais nomológicas” (HABERMAS, 1994, p. 139). A “prova” da verdade se sustenta em análises verificáveis empiricamente, através da metodologia lógico-formal. Nesse caso, o sujeito cognoscente se transforma em autorreferência para as escolhas e as decisões, porque se presume sabedor fidedigno daquilo que poderia afiançar as decisões. Essa certificação transforma o sujeito como único portador da verdade.

Consolida-se, então, o solipsismo monológico. O ponto de vista centrado na “autorreferência do sujeito cognoscente” é o reflexo mais promissor do monolinguismo. Esse caráter abre espaço para o viés “volitivo” (HABERMAS, 1994, p. 124), de modo que a validade das normas e dos critérios obedeçam às determinações do sujeito cognoscente, sem necessidade de um debate público. Em outras palavras, as escolhas e as deliberações cumprem as prerrogativas de quem se autoproclama sabedor da verdade e, por isso, suas normas e critérios definem também as práticas a serem assumidas pelos demais participantes de forma impositiva.

Nesse sentido, o sesgo, ou melhor, o viés cognitivo vai delineando a tendência determinante, tanto no sentido de consolidar as mentes pensantes e pensadoras dos *experts* na matéria ou assunto, como em relação à natureza das justificativas concernentes às escolhas e decisões. A persistência no “auto-interesse ou orientação pra si mesmo” se torna, pois, em alavancador das “motivações estratégico-racionais plausíveis para amplas categorias de ação humana” (WHITE, 1995, p. 25).

b) Em relação ao desenho habermasiano dos três tipos de ação (instrumental, estratégica e comunicativa), White se apegua à teoria das escolhas racionais para mostrar que o modelo estratégico evidencia uma perspectiva meio-fim que nem sempre oferece uma lógica explicativa capaz de dar sentido às escolhas individuais ou coletivas. No que se refere às escolhas racionais, a assunção da motivação *autointeressada* pode, muitas vezes, combinar “qualquer tipo de motivação”. Na verdade, na medida em que o autointeresse se transforma em *leitmotiv* exclusivo para as escolhas racionais, o sujeito pode

escolher aquilo que lhe confere maior benefício. Há, portanto, o risco de universalizar exclusivamente a realização individualista. Em outras palavras, as decisões dos agentes racionais são motivadas pelo autointeresse porque “são egoístas, maximizadores da utilidade” (WHITE, 1995, p. 22).

Essa é a desconfiança em relação à concepção estratégica, pois, em um sistema monológico e monolíngue, a tendência é que, na maioria das vezes, as pessoas realizem suas escolhas considerando a motivação particular, sem dimensionar o agir coletivo e o bem de todos. Por isso, nem sempre a decisão em “votar ou não” pode ser analisada a partir dos moldes de um único prisma, porque as escolhas individuais nem sempre refletem uma preocupação coletiva. Na verdade, é possível que o “auto-interesse ou a orientação para si mesmo” afiance escolhas com base em “cálculos racionais”, voltadas à pura e simples autopreservação particular (WHITE, 1995, p. 25). Assim, não existem garantias de que as escolhas individuais levem em consideração os interesses de todos. Mas é possível inferir que as escolhas individuais, com viés estratégico, ocorrem com vistas a maximizar os interesses particulares ou de grupos restritos –ideológicos, partidários, de sindicatos, agremiações, de narcotraficantes, entre outros – em detrimento aos bens públicos e coletivos.

A justificação para as escolhas se dá pelo enfrentamento da motivação individualista *versus* as orientações de cunho social ou coletivo. A questão é saber quando há precedência das normas sociais frente ao autointeresse. Para White, o autointeresse individual se move com vistas a uma “segunda motivação básica”, salientando que as orientações das ações sofrem o assédio das pretensões de tipo “intersubjetivo-contextual” (1995, p. 26). Em outras palavras, a “dimensão motivacional expressa nosso caráter como criaturas que procuram significado para nossas vidas individuais, criando e mantendo intersubjetivamente estruturas normativas vinculantes” (WHITE, 1995, p. 27).

A controvérsia remete, então, às limitações do cognitivismo, tema do subitem a seguir.

c) Entrar no tema do cognitivismo é, em grande parte, enfrentar uma controvérsia um pouco incômoda. Por isso, trata-se de expor as considerações de Habermas a respeito. Os percalços argumentativos dos cognitivistas advêm do aspecto dedutivista das pressuposições, procedimento “demasiado seletivo” (HABERMAS, 1994, p. 101). Em outras palavras, as inferências subtraem ou se opõem à diversidade. O processo argumentativo se alinha às alegações concernentes ao princípio único, fora do qual não há plausibilidade. A alternativa do cognitivista supõe que seus argumentos são os melhores, uma tendência objetivista com ares monolíngue.

Na prática, a tendência à objetividade em conexão com as motivações estabelece a senda através da qual as escolhas devem ser feitas, ou seja, o autointeresse passa a orientar os impulsos. Então, as resoluções definem escolhas tipo meio-fim, visando à maximização da utilidade. No caso da educação, além do aspecto mercantilista, os conteúdos dão prioridade ao monolinguismo unilateral. E quando aparece algo novo, mesmo diante de normas legais, deixa-se de lado por considerar como assuntos periféricos.

O item a seguir trata de explicar a relação das políticas de educação com o paradigma único.

3. As políticas de educação: entre o paradigma único e os programas de pesquisa

O percurso realizado até o momento pode ser considerado como uma simples introdução à questão das políticas de educação. Se White menciona como exemplo a questão do “votar ou não”, a nossa pretensão se volta à análise das políticas educativas. Ou seja, deseja-se mostrar que a implementação da legislação brasileira voltada à história e cultura afro-brasileira e indígena, que também sofre do mesmo dilema destacado por White.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira (LDB) 9394/96 traz, no Título II, a questão da diversidade. A respeito dos Princípios e Fins da Educação Nacional, o Art. 3º prevê que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: “(...) XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (...) XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva (...)” (BRASIL, 2022b, p. 1). A Seção III, do Art. 33 sobre o Ensino Fundamental diz: “O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo” (BRASIL, 2022, p. 1).

Sobre a questão da pluralidade, a Lei menciona as disciplinas formadoras do núcleo comum. A respeito da Educação Superior, o Capítulo IV, do Art. 52, determina: “As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano” (BRASIL, 2022, p. 1). O Art. 3º, no Título II, concernente aos Princípios e Fins da Educação Nacional, o pluralismo aparece atrelado às concepções pedagógicas: “O ensino será

ministrado com base nos seguintes princípios: (...) III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas” (BRASIL, 2022, p. 1).

Conforme destacado, o núcleo central do pluralismo aparece na base legal. O núcleo da diversidade salienta as questões étnico-raciais, religiosas, culturais, disciplinares e de distintos ideais e concepções. Nesse sentido, a unilateralidade institucional e formativa é vedada e, portanto, aponta-se para a necessidade de não tomar paradigmas únicos como maneira parcial de educar.

Nesse sentido, a legislação educacional brasileira não deixa dúvidas, pois expõe, com clareza, que a diversidade étnico-racial e de pontos de vista deve estar presente no processo de formação educacional de nível básico. Todavia, é possível afirmar também que a legislação não coloca essas questões de maneira central, ou seja, ela não conforma o núcleo estruturante que irá interferir nos modelos organizacionais de toda a estrutura educacional, da formação nas distintas áreas de conhecimento.

No entanto, as leis posteriores, como a Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, inclui, no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. A Lei 11.645/08 realça a obrigatoriedade da temática de maneira mais ampliada, como sendo a “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diante disso, torna-se obrigatório o ensino das culturas afro-brasileira e indígena. Daí, então, a necessidade de relacionar componentes históricos, sociais, políticos, filosóficos e pedagógicos associados ao tema das culturas afro-brasileira e indígena no sistema educacional brasileiro. Essa exigência perpassa os distintos níveis educativos, desde o nível infantil até o ensino superior.

Essas legislações manifestam a necessidade latente de reverter a estrutura unilateral branco-europeia de sistema educacional, seu modo homogeneizador e fragmentado. Nesse sentido, a legislação defende o pluralismo e a diversidade existente na sociedade brasileira, o que esbarra em mecanismos de resistência e negação de tomá-la como eixo de uma proposta educacional arraigada na prática do mundo da vida.

Posto isso, pode-se afirmar que as deficiências e o obscurantismo atual estão relacionados ao aspecto estratégico de implementação das políticas nacionais de educação, “uma concepção dominante nas ciências sociais e humanas” (WHITE, 1995, p. 21). Ou seja, além do aspecto epistemológico, existem questões que simplesmente permanecem à margem das análises e das considerações. Por isso, não entram no escopo da educação brasileira em todos os níveis. Salvo exceções, apesar dos 20 anos da promulgação das LDB e, posteriormente, das renovadas regulamentações, o ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena permanece como presságio assediante, às vezes muito incômodo a ponto de sofrer ataques frequentes.

Nesse meio refratário, persiste o monolinguismo unilateral, prevalecendo a recusa em acatar a legislação. Por um lado, há nítidos interesses em defender um modelo eurocêntrico e elitista de determinados grupos gestores da educação e, por outro, a incapacidade em implementar a legislação. Desde o final do século passado, há setores (com o aval de políticos) com um afoito espírito privatizador de empresas ou serviços públicos, cuja motivação obedece a fruições subjetivistas que, às vezes, não passam de propalações e aforismos de grupos minoritários, ávidos em fortalecer políticas predatórias dos bens públicos, sem qualquer razoabilidade plausível. Nesse caso, privatizar não passa de uma síndrome idiossincrática em torno à excentricidade individualista (HONNETH, 2015, p. 47).

Nesse ínterim, até mesmo os cursos de formação de professores, as licenciaturas em geral e, inclusive, os cursos de pós-graduação se isentam da discussão pública em torno ao *habitat* comum a todos, evidenciando a lógica de um cognitivismo amancebado a tradições alheias à história e à cultura afro-brasileira e indígena. Nesse caso, a explicação plausível indica um acomodamento, ou seja, permanecer em zonas conformáveis, sem inovação e reticente a qualquer avanço em temas concernentes à pluralidade étnico-racial, cultural e polifônica das gentes *Terra brasilis*.⁴

4. Pensar *com* e para *além* de Habermas: a análise do enfoque estratégico

White diz que Habermas, através da teoria do agir comunicativo, oferece um modo significativo para entender a modernidade ocidental (White, 1996, p. 8). Atualmente, o abalo das bases comunicativas gerou prejuízos profundos nas relações intersubjetivas e no (con)viver entre humanos e não humanos, a ponto de colocar em risco o planeta como um todo. O potencial da teoria habermasiana permite também entender as patologias sociais, um desequilíbrio que coloniza o mundo da vida. No sentido habermasiano, é cada vez mais urgente uma radicalização do agir comunicativo, através da qual a justiça e a solidariedade poderão superar as patologias sociais.

A teoria do agir comunicativo presume a noção de reconstrução racional. Há, pois, uma questão epistemológica. Sem dúvidas, a passagem da consciência filosófica aproxima autores como Popper, Kuhn e Lakatos, por

⁴ Por tratar-se de um termo para denominar o período anterior à chegada dos europeus, a expressão remete à gênese de um projeto de colonização, com pelo menos duas orientações. De um lado a insistência no propalado descobrimento e, de outro, de uma certificação geocontinental anterior à chegada oficial dos portugueses. Por isso, a retomada da expressão evidencia a persistência de uma interpretação nada condizente com os documentos do século XV.

exemplo. No decorrer de seus textos, Habermas utiliza expressões típicas de um e de outro autor, sem, muitas vezes, mencionar ou fazer referência a tais autores. A intenção não é adentrar em cada autor, mas indicar de que modo os escritos de Imre Lakatos aparecem em Habermas, embora lhe falte o adequado reconhecimento. Em outras palavras, a ideia de reconstrução racional de Habermas se aproxima dos programas de investigação de Lakatos. Do nosso ponto de vista, a ideia de reconstrução e de *insight*-chave da noção compõe o núcleo consistente da teoria do agir comunicativo.

A interpretação de Stephen K. White avaliza o fato de que um programa de investigação científica, tal como propõe Lakatos se aplica às ciências humanas e sociais, de forma a explicar e compreender os “fenômenos sociais contemporâneos”, ou seja, permite não somente a análise do capitalismo atual, em todas as suas facetas, como também na “defesa normativa” e das orientações ético-política mínimas frente aos atuais obscurantismos (WHITE, 1995, p. 21).

Essa análise remete ao que Habermas denomina como racionalidade estratégica. Como tal, ela não implica necessariamente escolhas mórbidas. Ou seja, a gramática da teoria do agir comunicativo nutre três assertivas de racionalidade, de modo que nem a instrumental e muito menos a estratégica presumem uma orientação que coloniza e gera deformações nos resultados.

Quando, por exemplo, o processo educativo utiliza de estratégias voltadas a desenvolver determinadas habilidades ou aptidões dos estudantes, e tal arte busca uma formação humana na sua integralidade – por assim dizer – não há como qualificar que tais estratégias sejam nocivas ou conduzem a uma instrumentalização do ser humano ou das relações. No entanto, quando a educação busca simplesmente desenvolver habilidades ou técnicas visando a uma profissão inclinada a ganhar dinheiro e nada mais, a formação se resume, então, a um processo técnico-instrumental e, por esse motivo, o sistema educativo contribui para distorcer estrategicamente a formação dos indivíduos. Em outras palavras, os meios-fins conduzem a escolhas exclusivamente “motivadas pelo autointeresse”, de modo que a formação se resume a fomentar o egoísmo e maximizar utilidades.

Nesse sentido, o agir estratégico revela duas faces. Por um lado, ninguém contesta a utilização de um bisturi por parte de um médico, quando isso se fizer necessário. Sua habilidade e destreza é, sem dúvidas, requisito fundamental na utilização desse – ou de outro – instrumento para fins específicos. No entanto, esse caso não pode servir de exemplo para a utilização de qualquer instrumento, inclusive um bisturi para ferir ou atentar contra a vida de alguém. Por isso, a outra face do agir estratégico pode revelar a utilização nociva e nefasta de instrumentos, a ponto de conduzir à morte.

De acordo com Habermas, “a condução da guerra é o exemplo clássico de agir estratégico” (2000, p. 216). Na verdade, a ação de alimentar o espírito beligerado indica uma disposição à vingança e à violência, a ponto de justificar a utilização não somente da força, mas também de instrumentos que, ao serem utilizados, servem como meios e, no caso, o fim é sempre a eliminação do outro. Em outras palavras, as conseqüências não têm nada a ver com a possibilidade de cura – como seria o caso médico – mas da guerra, isto é, no objetivo de gerar dor, sofrimento e na destruição do outro.

Nesse sentido, os interesses relacionados às escolhas racionais supõem orientações com vistas a um *telos* voltado ao bem-estar e, por isso, o modelo procedural não pode ser “monologicamente intencional e consequencialista”, porque necessita de um aval intersubjetivo. Na teoria do agir comunicativo de Habermas, permanece e se exige uma forma de equilíbrio entre as racionalidades instrumental, estratégica e comunicativa. Esse seria, então, o núcleo duro de sua teoria, um eixo que sustenta princípios das escolhas e das decisões individuais concernentes às exigências normativas.

Então, qual a contribuição de Lakatos?

Para Habermas, existe uma distinção muito nítida entre os aspectos comunicativos e instrumentais das ações. No sentido contextual, as ações ocorrem sempre no horizonte do *mundo da vida*, no qual o agir instrumental se refere às “intervenções no mundo objetivo” e representam “o meio através do qual se reproduz o substrato material do mundo da vida” (HABERMAS, 1989, p. 458).

Os dois tipos de orientação do agir seguem meios e buscam fins distintos. O papel do sujeito participante também recobra um significado específico em cada um deles. Por isso, uma teoria do agir deve estar configurada a partir da perspectiva de um participante racionalmente motivado e com interesses bem delineados. A perspectiva comunicativa não “trata de buscar predicados que um observador possa empregar para descrever processos de entendimento”, pois as condições de aceitabilidade de uma “oferta” dependem dos critérios “da racionalidade ligada ao entendimento” linguisticamente mediado (HABERMAS, 1990, p. 85).

As orientações do agir também podem ser de tipo estratégico. A tríade de orientações salienta que as três estruturas da linguagem são “aptas para responder em termos da teoria do agir” e, por isso mesmo, com a capacidade para definir também como o mecanismo da linguagem pode tornar viável um ordenamento social saudável. Esse seria o núcleo primordial da teoria do agir comunicativo, um crítico reconstrutivo que também vislumbra as patologias de um ordenamento social sobrecarregado de desconfortos e, em decorrência, gera a inospitalidade necrófila.

A preocupação tem em vista o “logocentrismo ocidental” e suas assimetrias nefastas, pois os interesses do conhecimento rechaçam o *Lebenswelt* como horizonte da intersubjetividade, ao mesmo tempo em que provoca danos nocivos à vida saudável. Em outras palavras, o obscurantismo negacionista dos céticos e niilistas impede o reconhecimento dos interesses humanos, porque negam a intencionalidade, aprofundando as atuais patologias da sociedade capitalista, industrializada e monolíngue. Para eles, o problema se encontra apenas no indivíduo em si mesmo, e nunca nas “estruturas econômicas e políticas” do capitalismo atual (WHITE, 1995, p. 14). Não poucas vezes, as suspeitas levam ao extremo uma crise de autoconfiança nas ciências e na sua capacidade criativa, a ponto de o ceticismo escancarar as portas a qualquer tipo de negacionismo.

Para Habermas, a bipolaridade entre teoria e prática “reflete a unilateralidade objetiva de um mundo vital capitalista em processo de modernização” (1997b, p. 108). A versão mais significativa dessa unilateralidade sustenta uma racionalidade estratégica, motivo pelo qual os indivíduos não têm outra alternativa a não ser aderir a uma escolha racional como base em um modelo minimalista. Esse é um aspecto importante da análise crítica, porque as escolhas dos sujeitos – embora motivadas racionalmente – podem conduzir a fins meramente egoístas. Por isso, às vezes, as motivações individuais, centradas no autointeresse e no cuidado de si mesmo, repelem outras dimensões da própria razão e, ao mesmo tempo, reduzem o moral-prático e o estético-expressivo a um procedimento meramente instrumental.

O agir estratégico presume planos de ação com vistas à influência recíproca, *orientado às consequências*. Para White, as distintas concepções de racionalidade, cada uma a seu modo, contribuem à teoria do agir comunicativo. Ou seja, elas formam parte do “núcleo de um programa de investigação” e, deste modo, compõem um núcleo de interseção teórica que permite desenvolver uma teoria social. Em outras palavras, as racionalidades inerentes às ações sociais supõem e exigem uma noção contextual, porque os resultados de qualquer teoria interferem na vida prática, isto é, contextual dos sujeitos coautores.

Por isso, o descaso do “estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” revela um conjunto de interesses negacionistas que, no âmbito da realidade brasileira, aponta a omissão legal de educadores e escolas, universidades e áreas da gestão. Trata-se, pois, de um desprezo e uma negligência, por parte de alguns, não como algo inaudito, pois já faz mais de uma década da promulgação da lei. No caso, é impensável que os cursos de formação de professores tenham sido negligentes em todos os seus aspectos.

Essa atitude realça o fato de a educação haver se transformado em simples jogo de interesses. Como foi realçado, em um sistema capitalista, a finalidade do processo educativo abandona seu principal aspecto, que é a formação cidadã, para aderir à guerra mercadológica. Assim, a educação não passa de um meio-fim instrumental. Nesse sentido, seu compromisso está vinculado ao aspecto financeiro, favorecendo os mais aquinhoados. Em outras palavras, a educação – em todos seus níveis – é instrumento para a elitização.

Como é possível perceber, a teoria das escolhas racionais dá guarida às motivações individuais, a ponto de maximizar o autointeresse individual de pessoas e/ou grupos. Diante da recusa da perspectiva universalista das condições estratégico-instrumentais das escolhas racionais, o programa de investigação de Lakatos (1989) permite refazer os pressupostos logocêntricos e monológicos através de um modelo epistemológico bem definido. Desse modo, as reconstruções racionais abrem caminho a uma crítica radical ao monolinguismo, na medida em que reforça as exigências com carácter intersubjetivo e social. Embora Habermas tenha feito pouquíssimas alusões a Lakatos, as reconstruções racionais permitem uma compreensão de mundo aberta à diversidade. Em outras palavras, não se trata simplesmente de uma questão metodológica ou algo restrito ao conhecimento empírico, pois é possível aplicar o modelo reconstrutivo às ciências sociais – e à filosofia –, embora isso signifique mudanças significativas.

5. As reconstruções racionais e a epistemologia triangular

A aproximação a Lakatos permite visualizar o vínculo entre o núcleo da TAC e o modelo de epistemologia com um cinturão protetor. Trata-se de articular a compreensão não apenas na perspectiva das ciências e do procedimento reconstrutivo, mas de justificar a proposta de uma epistemologia triangular. Na teoria do agir comunicativo, existe um núcleo consistente, sem lugar para a instrumentalização ou para o solipsismo metodológico.

O núcleo não funciona como se fosse um paradigma, porque articula a compreensão do sentido e das justificativas concernentes aos vínculos humanos, em suas distintas dimensões. Ou seja, o eixo ao redor do qual aparecem a diversidade e, por isso, é possível delinear um horizonte no qual a história e a cultura afro-brasileira e indígena encontram seu lugar, deixando de ser apenas um ornamento. Assim, é possível repensar a história e os fundamentos da educação brasileira congregando a diversidade de matizes e contribuições para, então, fazer justiça ao legado de uma memória de mais de cinco séculos.

O exercício reconstrutivo entre Habermas e Lakatos, por exemplo, permite avançar no propósito de justificar a ideia de uma compreensão dos contextos latino-americanos tendo como pano de fundo a epistemologia triangular. A insistência em um eixo consistente abre caminho a uma epistemologia que evidencia os vínculos interculturais entre três continentes: África, Américas e Europa. Ao considerar o Atlântico como ponto de vinculação geocultural, abre as portas a epistemologia triangular, de modo a considerar e reinterpretar os vínculos nucleares de uma historicidade de encontros e desencontros entre as *gentes* desses três continentes.

Nesse sentido, a ontogênese da tradição ocidental remete a uma “*compreensão descentrada de mundo*” (HABERMAS, 1994, p. 161). Ou seja, as referências ao mundo presumem uma diferenciação entre horizontes com distintos matizes, de forma a compreender e diferenciar as perspectivas hegemônicas frente à diversidade e suas originalidades. Trata-se, pois, de distinguir os diferentes matizes e suas historicidades étnico-culturais sem qualquer demonstração preconceitual, a fim de garantir as exigências equitativas no procedo de diálogo e na interação social.

Por isso, ter em vista a triangularidade significa conferir aos matizes dos povos “originários” em coautoria um processo que exige também o repensar dos aspectos relacionados à (con)vivência e à hospitalidade. Em termos habermasianos, os sujeitos implicados devem poder assumir a atitude de participantes, estabelecendo vínculos concernente à “primeira, à segunda e à terceira pessoa” (HABERMAS, 1994, p. 162). Em outras palavras, a gramática da intersubjetividade remete a uma referência a todos os pronomes pessoais (Pizzi, 2018) como diretamente envolvidos e, por isso, não podem ser considerados como algo contraproducente ou uma imagem inversa e prejudicial da normalidade hegemônica.

Por isso, a fórmula de Lakatos (1989), na qual o cinturão protetor exige o apreço às hipóteses negativas, permite-nos considerar as culturas e as etnias – e suas contribuições e especificidades – dos três continentes como consubstanciais ao mesmo *habitat*. Em outras palavras, a constituição das originalidades está ligada a “uma estrutura complexa de perspectivas que integra ambas as coisas”, isto é, as originalidades dos três continentes estão encravadas na realidade *Terra brasilis* e, por isso mesmo, não podem ser motivo de rechaço ou imputações nefastas e discriminatórias.

Nessa ontogênese da diversidade de distintos matizes, o esforço para a reciprocidade vinculadora ou, nas palavras de Habermas, o “*intercâmbio ativo*” (1994, p. 163) coloca, frente a frente, sujeitos coautores. Nesse processo, os sujeitos aprendem construtivamente, através de suas histórias e memórias, a como (con)viver na hospitalidade. O mundo da vida afro-ibérico e

ameríndio se torna, então, o *habitat* no qual as diferentes “perspectivas complexas” se afirmam como três raízes, com as diversidades concernentes aos três continentes. Desse modo, a hospitalidade “se deve a uma reinterpretação e diferenciação das perspectivas originárias” (HABERMAS, 1994, p. 163).

O compartilhamento do *habitat* requer, assim, uma reinterpretação das originalidades no sentido de favorecer o (con)viver. Nesse sentido, a educação, pensada a partir da noção de triangularidade, salienta que não há uma única forma de compreender o mundo e consolidar vínculos, pois entende haver “uma herança polifônica que, sabendo redescobri-la e sabendo recuperá-la em toda sua riqueza, poderia nos dar uma primeira base para nos exercitarmos” (FORNET-BETANCOURT, 1994, p. 13).

Daí a necessidade de se fazer uma *justeza* histórica e geocultural de incluir os olhares afro-ameríndios e, então, conseguir contemplar a pluriversalidade de sujeitos participantes no processo educacional. No campo da docência, isso implica a perspectiva de uma justiça curricular prestada aos saberes até então não abordados nos currículos escolares.

Dessa forma, não se trata de repetir e reproduzir fórmulas ou padrões, mas propor uma educação para uma convivialidade hospitaleira. Há, nisso, uma transformação do *modus operandi*, ligada a uma outra conformação do mapa político-econômico, filosófico e cultural-educativo, cujo alcance modifica profundamente os horizontes e os padrões da formação atual (PIZZI, 2018).

Diante disso, há duas questões importantes. A primeira está ligada à noção de “perspectivas complexas”, exigindo uma nova gramática do sujeito pronominal concebida como pluridimensional (PIZZI, 2018, p. 666). As “perspectivas eu-tu” – ou eu-você, traduzidas como *Ego* e *Alter ego* – recobram sentido em um “mundo real” no qual *Ego* amplia sua concepção de sujeito para um “nós” de modo que a autodeterminação seja realizada em uma “comunidade comunicativa na qual aprende a se compreender como destinatário das normas gerais que, simultaneamente, foi ele próprio que constituiu com todos os demais” (HONNETH, 2015, p. 70). O “educar para a hospitalidade” (PIZZI, 2018, p. 668) não é um simples exercício teórico, pois requer a abertura para o (con)viver na pluralidade. Ou seja, as exigências educativas não se atêm a uma aprendizagem repetitiva do mesmo, mas na consolidação de um processo social que congrega as diferentes perspectivas. Assim, o autointeresse do sujeito só consegue realizar sua autodeterminação na realidade social, cujas condições institucionais que proporcionarem a seus objetivos uma oportunidade de realização” (HONNETH, 2015, p. 70).

Em segundo lugar, a distorção do processo de autorrealização, alicerçado na artificial “busca de prestígio social” a qualquer custo, trata de consolidar um tipo de “egoísmo idiota que pensa que apenas os outros são e podem ser vulneráveis” (GARCÍA-MARZÁ, 2018, p. 11). As consequências desse desapego intersubjetivo conduzem a uma perda cada vez maior da confiança, pois a autorreferência monológica alimenta o desejo insaciável de posse de bens. Na análise de Honneth, o impulso de autoconservação revela a “autofixação narcisista” voltada à “sobrevivência individual em um ambiente hostil” (2011, p. 80). A suposição da invulnerabilidade individual e, ao mesmo tempo, a autoconservação individual incentivam o monolinguismo e, por isso mesmo, concebem os vínculos sociais como inibidores da autoafirmação particular.

Por isso, as possibilidades de mudanças e de transformação social estão ligadas ao empoderamento das pessoas e de suas instituições sociais, modificando a realidade social demasiado inumana. Existem, evidentemente, novas esperanças, principalmente diante do possível colapso ecológico. Por isso, o desejo de (con)viver na hospitalidade saudável exige obrigações de todos e todas, uma proposta pela autoconservação mútua. Nesse sentido, a ecologia e a educação são por demais importantes, de forma a considerar a todos os sujeitos como coautores voltados a diminuir os desequilíbrios de ordem social, causadores da degradação da (con)vivência. Encontrar formas exitosas de (con)viver é, sem dúvidas, uma necessidade cada vez mais urgente, cujo núcleo não é apenas a diversidade, mas também o sentido comum de compartilhar a hospitalidade com os demais.

Mais do que simples conteúdos ou histórias e narrativas étnico-raciais, as exigências de uma hospitalidade saudável está vinculada às condicionalidades reais do (con)viver. Em outras palavras, as diversidades não fazem parte dos manuais, mas das experiências de vida compartilhadas em um *habitat* de vida no qual todos se assumem como coautores envolvidos. Não de forma isolada ou fragmentada, mas como uma aspiração comum a todos os coautores.

Esse é o núcleo da reconstrução racional, um processo que interfere decisivamente na educação. Não se trata de acirrar enfrentamentos, mas de compartilhar aproximações, tanto no sentido de aprender uns com os outros como na conformação de exigências mínimas que permitam a hospitalidade. A perspectiva monológica se apresenta eivada de prejuízos, de modo que os enfrentamentos se transformam em radicalismos necrófilos. Por isso, a epistemologia triangular pode oferecer um movimento voltado a transformar o *Overlapping malicious* de grupos extremistas (Pizzi, 2021) em um consenso que não elimina as diferenças, mas consegue fazer delas um elemento para a hospitalidade saudável.

Considerações finais ou alternativas

As considerações finais têm dois pontos importantes. Por um lado, trata-se de salientar o significado da reinterpretação da expressão reconstrução racional, de modo especial no que tange ao repensar a história e os fundamentos da educação brasileira a partir de uma virada epistemológica. A mudança que requer o abandono do monolínguíssimo e de todas as formas unilaterais de leituras e compreensões de mundos para a incorporação do pluralismo e da diversidade, próprios de nossas distintas gentes desta *Terra Brasilis*. A teoria de Habermas apresenta uma avaliação bastante otimista. No entanto, na prática, existem déficits, ruídos e toxidades nefastas, tratando de “administrar o Leviatã” contra a esfera pública (WHITE, 1996, p. 11). Sem dúvidas, a racionalidade estratégica presta apoio a escolhas centradas apenas em autointeresses individuais ou de grupos particulares, um tipo de coerção unilateral que relega os âmbitos sociais e os interesses de todos.

As evidências dessa univocidade aparecem em situações reais da vida, seja através da exclusão, das diversas formas de discriminação, seja na forma de esquecimento. Por isso, as alternativas não se atêm à noção epistemológica como tal, mas nas investigações e nos fundamentos educativos voltados a buscar o sentido e as estratégias cujos vínculos humanos possam assegurar os aspectos comuns e universais.

Dentro das Universidades ou na área da pesquisa, há grupos ou setores que parecem negligenciar e desacreditar a dimensão social da convivência humana, como se a temática da história e da cultura afro-brasileira e indígena estivesse à margem, isenta de qualquer preocupação por parte dos professores e das instituições de ensino. Em outras palavras, a preocupação moral e socialmente responsável se transformou em ultraje e, portanto, segue como se fosse uma simples “hipótese” contraproducente. O elitismo vinculado ao *Overlapping malicious*, com interesses meramente individualistas – e, portanto, negacionistas, niilistas e céticos – se sobrepõe ao interesse pelo bem de todos, isto é, os verdadeiramente públicos. São grupos que lutam para proteger seus interesses particulares, através da autocomplacência com os demais e extorquindo os que se opõem. De maneira unilateral, esses grupos agregam seguidores, utilizando-se de convencimentos ou propagandismos para suas teorias monológicas que desconsideram a pluralidade e a diversidade “teórico-prática” dos distintos *mundos de vida*.

Desse modo, as exigências válidas para todos deixam de ser prioridades, como se não houvesse nenhuma responsabilidade frente ao “bem de todos”. Então, dissertar sobre responsabilidade social e moral passou a ser motivo de criminalização e de execração. Na área social e jurídica, elimina-se

direitos sociais e ambientais. Ao mesmo tempo, há os que insistem no *homeschooling* e na privatização desvairada das diferentes áreas da educação, enquanto se criminaliza grupos étnicos, raciais, religiosos e de outras e diferentes denominações. Na área educacional, persiste a extinção dos pressupostos e normatividades voltadas ao sentido ético educativo de repensar as (con)vivências entre seres vivos e não-vivos. No fim, o mote trata de abandonar tudo o que se relaciona às exigências comuns, como se os interesses particularistas fossem a quinta essência da formação, de modelo de ciência ou dos laços intersubjetivos e sociais.

A bem da verdade, ainda persiste um modelo desenraizado, uma perspectiva incapaz de superar a autocompreensão monopolista, egocêntrica e monocultural e delinear uma epistemologia voltada à heterocompreensão. As políticas educacionais realçam uma epistemologia que subordina as categorias *mundivitais*. Elas desconsideram estilos de vida, questões etnoculturais e pluridiversidade da formação das gentes ameríndias, afrodescendentes e suas diversidades (PIZZI e SILVA, 2022).

Para superar esse egoísmo individualista e estúpido, a alternativa sintoniza com o centro a interconexão entre três grandes continentes: África, Europa e as Américas. Com esse pano de fundo, é possível, então, repensar a história e os fundamentos da educação brasileira, em todas as suas dimensões. Do ponto de vista da formação humana e da emancipação do sofrimento, faz-se necessário ampliar o leque de conteúdos e introduzir uma compreensão de mundo capaz de dar conta da noção afro-ameríndia e americana. Além do ponto de vista europeu, a epistemologia triangular permite entender a coautoria de outras raízes etnoculturais das gentes do norte, do centro e do sul-americano. É possível admitir e empoderar as contribuições indígenas (ou povos originários) e afrodescendentes com de representações no atual contexto americano, ou seja, através do trabalho e com suas crenças, estilos de vida, noções de mundo etc. (PIZZI e SILVA, 2022).

A proposta de uma epistemologia triangular enquanto orientação teórica e compreensão sócio-histórica e filosófica basilar na formação educacional requer, necessariamente, pensar alternativas no ser e fazer didático-pedagógico-educativo e curricular vivido no cotidiano das escolas e nos cursos de formação. É, portanto, uma epistemologia capaz de lidar com os diferentes matizes étnico-culturais, na sua diversidade cultural a partir de um compromisso ético – educativo (SILVA, 2021).

Referências

- BRASIL. *Lei 9.394/96: Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 1 fev. 2022.
- FORNET-BETANCOURT, R. *Questões de método para uma filosofia intercultural a partir da ibero-américa*. São Leopoldo: Ed. UNISSINOS, 1994.
- GARCÍA-MARZÁ, D. et all. “Introducción”. In: GARCÍA-MARZÁ, D. et all. *Ética y Filosofía Política*. Madrid: Tecnos, 2018, p. 11-14.
- HABERMAS, J. *Teoria do agir comunicativo*. Madrid, Taurus, 1989.
- _____. *Pensamiento postmetafísico*. Madrid: Taurus, 1990.
- _____. *Conciencia moral y acción comunicativa*. 3 ed. Barcelona: Península 1994.
- _____. *Perfiles filosófico-políticos*. Taurus, Buenos Aires; México; Bogotá, 2000.
- _____. *Mundo de la vida, política y religión*. Madrid, Trotta, 2015.
- LAKATOS, I. *La metodología de los programas de investigación científica*. Madrid: Alianza Editorial S. A, 1989.
- MCCARTHY, T. *La teoría crítica de Jürgen Habermas*, Madrid, Tecnos, 1987.
- PIZZI, J. “Os elementos etnoculturais de uma pedagogia triangular: o caminho para a hospitalidade convívial”. In: *Revista Educação Pública*, v. 27, n. 65/2, mai/ago 2018.
- _____. “Overlapping malicious”. In: PIZZI, J.; CENCI, M. S. (Org.) *Glosario de Patologías Sociales*. Pelotas: Editora UFPEL, 2021, p. 162-168.
- PIZZI, J.; SILVA, R. T. dos P. da. “A educação superior brasileira tendências e alternativas na atual democracia”. In: *Revista Multi Atual*, v. 3, 2022, p. 6-20.
- SILVA, R. T dos P. da. “A epistemologia triangular: algumas reflexões para produzir diferentes possibilidades formativas”. In: *Anais eletrônicos do IV Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e Educação: Desafios Contemporâneos das Sociedades Ibero Americanas*. Criciúma-SC: UNESC, 2021.
- SIMÓN, P.; BARRIO, I. M. *¿Quién decidirá por mí?* Madrid: Triacastela, 2004.
- WHITE, S. K. *Razão, justice e modernidade*. A obra recente de Jürgen Habermas. São Paulo: Ícone, 1995.
- _____. “Reason, modernity, and democracy”. In: WHITE, S. K. (Ed.). *The Cambridge Companion to Habermas*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

Email: jovino.piz@gmail.com
Email: richeletps@gmail.com

Recebido: 01/2023
Aprovado: 05/2023