

EDUCAÇÃO SOCIOCOMUNITÁRIA E O SEU ESTATUTO EPISTEMOLÓGICO NA COMUNIDADE DE COMUNICAÇÃO CRÍTICA

Francisco Evangelista¹
Daner Hornich²

RESUMO

A educação sociocomunitária será abordada como uma comunidade de comunicação ilimitada que elabora o seu sujeito-objeto-sujeito do conhecimento, por meio de uma linguagem transcendental corporificada na história, isto é, a “condição de possibilidade das ciências sociais” que permeia o “discernimento quanto ao status transcendental da linguagem e da comunidade linguística”. As questões postas remetem a Kant quando se pensa as condições transcendentais da possibilidade e da validade da ciência como fundamento do estatuto epistemológico na comunidade de comunicação crítica.

Palavras-chave: Educação sociocomunitário. Comunidade de comunicação ilimitada e crítica.

ABSTRACT

Socio-communitarian education will be approached as a community of unlimited communication that elaborates its subject-object-subject of knowledge, through a transcendental language embodied in history, that is, the “condition of possibility of the social sciences” that permeates the “discernment as to the transcendental status of language and the linguistic community”. The questions put forward re-enact Kant when one thinks of the transcendental conditions of the possibility and validity of science as the foundation of the epistemological status in the critical communication community.

Keywords: Socio-Community Education. Unlimited and Critical Community Communication

1 Doutor Em Educação (PUC-SP), Membro do GEPEE (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Epistemologia da UFSCar-Sorocaba). professorfranciscoevangelista@uol.com.br

2 Doutor em Filosofia (PUC-SP), Diretor do Curso de Filosofia do Seminário Diocesano Nossa Senhora do Desterro de Jundiaí-SP. danerhornich@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A ideia central neste artigo é discorrer sobre a fundamentação da educação sociocomunitária³ a partir da comunidade de comunicação crítica que pressupõe o seu estatuto epistemológico dentro de um arcabouço do pressuposto transcendental das ciências sociais e filosóficas. Para desenvolver tais empreitadas, vamos nos fundamentar em Karl-Otto Apel e nos autores que dialogam com ele no debate contemporâneo, como Hans-Georg Gadamer, Axel Honneth, Jürgen Habermas⁴.

EDUCAÇÃO SOCIAL E COMUNITÁRIA A PARTIR DA COMUNIDADE DE COMUNICAÇÃO CRÍTICA

A educação sociocomunitária é uma proposta reflexiva sobre a comunidade de comunicação ilimitada que elabora o seu sujeito-objeto-sujeito do conhecimento, por meio de uma linguagem transcendental corporificada na história, isto é, a “condição de possibilidade das ciências sociais” que permeia o “*discernimento quanto ao status transcendental da linguagem e da comunidade linguística*” (APEL, 2000, p. 249).

Immanuel Kant na “*Crítica da Razão Pura*” argumenta que “entende” a “doutrina transcendental do método a determinação das condições formais de um sistema completo da razão pura” (KANT, 1994, 575 ou A 708 B 736). E, o sistema completo da razão pura é constituído por disciplinas, cânones, sistemas arquitetônicos e história da razão pura que se realiza na lógica prática perspectiva transcendental (Cf. KANT, 1994, p. 708 B 736). Como escreveu Otfried Höffe na sua interpretação sobre Immanuel Kant: “a lógica transcendental desenvolve uma ciência do pensar” enquanto “conteúdo”, pois “ao lado da

3 Artigos interessantes sobre o assunto e que fazemos mensal no final desta nota, apenas como indicação de leitura para um aprofundamento sobre a temática, mas não como ponto de partida do nosso diálogo e construto. In: GOMES, Paulo de Tarso. Educação Sócio-comunitária: delimitações e perspectivas. In: II CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 2., 2008, São Paulo. **Proceedings online...** Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Available from: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000092008000100013&lng=en&nrm=abn>. Access on: 20 nov. 2017. MARTINS, Marcos Francisco. Educação sócio-comunitária em construção. In: Revista HISTEDBR On-line. http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/28/art08_28.pdf. Acesso em 20 de novembro de 2017.

4 Não vamos entrar no debate entre os autores citados, simplesmente salientamos a importância do debate do Karl-Otto Apel com esses autores.

lógica formal uma lógica material, embora válida a priori”, estrutura a construção da “lógica transcendental” como uma investigação e um exame de “como é possível que os conceitos do pensamento não sejam vazios, mas se refiram a objetos reais” (HÖFFE, 2005, p. 81). Neste sentido, Immanuel Kant observa na segunda parte da “*Crítica da Razão Pura*” que a crítica transcendental não incide “a disciplina da razão pura sobre o conteúdo, mas simplesmente sobre o método do conhecimento saído da razão” (KANT, 1994, A 712 ou B 740). Na perspectiva de Kant “o conhecimento filosófico é o conhecimento racional por conceitos, conhecimento matemático, por construção de conceitos” (KANT, 1994, A 713, B741)⁵.

Contudo, Kant argumenta que: “todo o nosso conhecimento se refere, em última instância, a intuições possíveis, pois somente por estas é dado um objeto” (KANT, 1994, A 720 B 748). A questão em jogo é que o conhecimento é construído, pois o “conceito a priori”, um conceito “em si uma intuição pura”. Neste sentido, o conceito não é construído pela “síntese das intuições possíveis” que “não são dadas a priori”, mas pode ser julgada “sinteticamente e a priori”. Nesta perspectiva não se elabora o conceito apenas discursivamente e intuitivamente. Os “fenômenos, espaço e tempo”, podem ser representados “a priori na intuição”, isto é a materialidade daquilo que se manifesta no espaço e no tempo “pode apenas ser representados na percepção” e “a posteriori” (KANT, 1994, A 720 B 748).

O que não podemos perder de vista é que cada objeto do conhecimento é investigado, examinado e problematizado a partir do concreto que convém ao objeto do conhecimento a priori ou a posteriori, pois o conhecimento filosófico se fundamenta pela mediação dos conceitos que são demonstrados racionalmente o “geral in abstrato”. Enquanto a matemática funda suas bases na intuição singular “in concreto”. Neste sentido, podemos argumentar que as provas filosóficas se realizam pela “razão discursiva” dado pelo “objeto em pensamento” e que pode ser demonstrado pela “intuição do objeto” (Cf. KANT, 1994, A763 B 763).

Contudo, o que não podemos deixar de verificar e examinar é que essas construções todas são atividades da razão e como atividade da razão deve passar pelo crivo da crítica que não se submete a nenhuma “autoridade ditatorial”,

5 Para um aprofundamento sobre o assunto consultar: LOPARIC, Zeljko. A semântica transcendental de Kant. Campinas, SP: UNICAMP, Centro de Lógica, Epistemologia e História da Ciência, 2000.

pois o seu empreendimento é livre no exercício da crítica que se fundamenta no acordo e na comunicação dos seus cidadãos sem reservas de impedimentos (Cf. KANT, 1994, A 739 B767) que alarga a “nossa mentalidade” para além dos esquemas dogmáticos e céticos da razão que impede a construção do senso comunitário e do entendimento do senso comum em contraposição ao senso privado (Cf. ARENDT, 1993, p. 87-99). O fundamental é promover o conhecimento por meio do uso da razão crítica que passa pelo tribunal da *Crítica da Razão Pura*, como indica Kant:

Sem esta crítica a razão mantém-se, de certo modo, no estado de natureza e não pode fazer valer ou garantir as suas afirmações e pretensões a não ser pela guerra. A crítica, pelo contrário, que extrai todas as decisões das regras fundamentais da sua própria instituição, cuja autoridade ninguém pode pôr em dúvida, proporciona-nos a tranquilidade de um estado legal em que não nos é permitido tratar o nosso diferendo a não ser mediante um processo (KANT, 1994, A 752 B780).

O fundamento da razão crítica são os critérios e as regras fundamentais da sua própria instituição que são postos em comum acordo na comunidade dos cidadãos livres e críticos que submete os seus juízos, pensamentos e dúvidas publicamente. Tal empreitada, “[...] resulta do direito originário da razão humana de não conhecer nenhum outro juiz senão a própria razão humana universal” (KANT, 1994, A 752 B 780).

A proposta da razão crítica indica criteriosamente que “cada um tem a sua voz; e porque desta deve vir todo o aperfeiçoamento de que o nosso estado é susceptível, um tal direito sagrado e não é permitido atentar contra ele” (KANT, 1994, A 752 B 780). Por isso, é importante para Kant a crítica na educação dos jovens na academia, pois tal criticidade esclarecida que espanta os dogmatismos (Cf. KANT, 1994, A 755 B 783) e as infantilidades preguiçosas e covardes (KANT, 2008, p. 9) dos nossos universitários e seus docentes. Em síntese, a razão deve empreender uma atividade crítica que tem como princípio transcendental a sua publicidade como escreveu Hannah Arendt nas Lições sobre a filosofia políticas de Kant.

Contudo, as questões transcendentais remetem a Kant quando se pensa as condições de possibilidades e de validade da ciência na socialização do conhecimento que “respeita à realidade do objeto” e a sua ligação com o “princípio de explicação”, mas que na análise do argumento Karl-Otto Apel, a

proposta é ir para além de Kant, pois tal possibilidade se desenvolve a partir de uma problemática que demonstra o caminho epistemológico pela via da análise da linguagem que não reduz o dado do objeto intuído e das “evidencias consciencial”, como em Descartes, Kant e Edmund Husserl (Cf. APEL, 2000, p. 250-251). Seguindo o argumento do Karl-Otto Apel:

Essa constatação fenomenológica-cognitiva-antropológica funda-se sobre a evidência intuitiva de cada um face aos fenômenos individuais; mas justamente por isso ela não é suficiente para fundamentar a validação intersubjetiva *a priori* da geometria euclidiana ou das proposições cromáticas. Para isso, antes se exige que a evidência intuitiva de cada um seja vinculada por meio de regras pragmático-semânticas a um jogo de linguagem, isto é, que ela, no sentido do Wittgenstein da fase tardia, seja elevada a um “paradigma” do jogo de linguagem. Só aí a evidência consciencial de cada um está transformada, através do acordo mútuo, em uma validação *a priori* de enunciados para nós, podendo valer, por isso, como um conhecimento obrigatório *a priori*, no sentido da teoria consensual da verdade. Através da elevação – implícita ou explícita da evidência consciencial de cada um à condição de paradigma dos jogos de linguagem, o sentido argumentativo da certeza representacional de toda consciência teria sido, até certo ponto, fixado para a comunidade de comunicação e interpretação. O que fundamenta o “ponto mais alto” (Kant) de uma filosofia de sentido transcendental semioticamente transformada é a fixação de sentido na síntese comunicativa da interpretação – e não a síntese da apercepção (APEL, 2000, p. 251).

Nossa proposta é olhar a educação sociocomunitária sobre o prisma do sentido do mundo da vida que se processa na dinâmica da vida social e comunitária, como um movimento de formação do indivíduo em sua dimensão, que forja a sua identidade e a sua diferença no desenvolvimento e desenrolar da personalidade do sujeito na relação consigo mesmo e com os outros (Cf. HEGEL, 2012, p. 233-234).

Na medida em que se forma uma síntese comunicativa de interpretação do trabalho, das ações, das palavras articuladas e do fazer que funda a condição humana⁶. Contudo, antes de olhar para o objeto das nossas investigações, precisamos fundamentar a nossa proposta que pensa na condição de Eu que pressupõe a viabilidade de uma “comunidade de comunicação” que se faz pela autoafirmação ou autonegação na dinâmica histórica da vida que dinamiza suas

⁶ Sobre esse assunto consultar a obra “*A condição Humana*” da Hannah Arendt. In. ARENDT, 2010.

escolhas pela liberdade do ser “humano finito” que busca na realização prática da “comunidade crítica de comunicação” que se faz presente desde o começo de suas ações (Cf. APEL, 2000, p. 254).

Disto isso, podemos pressupor que a comunidade crítica de comunicação fundamenta a ação do sujeito crítico na realização de escolhas que se perfaz em meio a construção da sua liberdade, que se realiza historicamente na prática da comunidade concreta e transcendental, que se viabiliza pelo jogo de linguagem, pelo acordo mútuo das ciências e do conhecimento histórico de cunho social. Contudo, todas essas possibilidades não se reduzem ao idealismo, ao materialismo dialético do ser social e muito menos ao objetivismo cientificista positivista, pois a nossa proposta é a formação do sujeito reflexivo e crítico na comunidade ilimitada de comunicação, que se realiza concretamente na sociedade (Cf. APEL, 2000, p. 254 – 255), e que se mobiliza pela auto-reflexão que valora criticamente processos de conhecimento do “comportamento humano”, que se fundamenta pelos pressupostos “transcendental-normativo de toda a ciência”, e no qual

[...] a realização da verdade a priori depende da realização da comunidade ilimitada de comunicação em meio à sociedade historicamente dada – isto é, na sociedade que em virtude de sua autoafirmação física precisa organizar-se em um sistema funcional limitado. Disso já resulta que uma ciência social crítica, que concebe seu objeto ao mesmo tempo como sujeito virtual da sociedade, não pode renunciar e ainda atribuir valor, ela própria, aos objetivos das ações humanas (APEL, 2000, 258, p. 258).

Neste sentido, podemos completar com Karl-Otto Apel que o agir racional fundamenta o seu modo de agir e de ser na comunidade, por processos valorativos e do entendimento que encontram na finalidade da sua ação uma “boa razão” para realizá-la. Por isso, as ações humanas na comunidade escapam da experiência “empírico-analítica”, isto é, fogem do padrão do comportamento observável que tentam aprender os valores.

A questão em discussão remonta toda uma tradição das ciências sociais que perpassa por Max Weber sobre o debate em torno do juízo de valor (Cf. WEBER, 2006, p. 16-17) e daquilo que se valora ou não em relação aos pressupostos científicos que se autodenominam isentos de valores e projetos políticos (Cf. WEBER, 2006, p. 20) na comunidade.

Na perspectiva do Karl-Otto Apel a experiência histórica da comunidade de comunicação se constrói dentro de um horizonte de “declarações dialógicas”, via uma “ética mínima” de intersubjetividades que parte de uma crítica pontual das visões do mundo que se funda nas ideologias valorativas, como a crítica a “teoria metodológica como pura prática” e da técnica procedimental da função “sócio-tecnológica” carregada de pressupostos empíricos-analíticos que reproduzem a sociedade industrial do “controle do homem sobre o homem”, por meio, de técnicas de produção administrativas que transforma a práxis científica numa práxis profissional alienada da sua função formativa (Cf. HABERMAS, 2014, p. 140), em que muitas vezes se divide numa sociedade de controladores e controlados (Cf, APEL, 2000, p. 260 – 261). Posto isso, podemos encaminhar a questão do seguinte modo:

[...] segundo parece, encontra reconhecimento e explicação metodológica em uma teoria sistêmica funcional sobre a sociedade, que com isso se coloca a serviço da “tecnocracia”. Se uma tal interpretação e avaliação de todos os processos socialmente relevantes, funcionalista e vinculada ao sistema, ainda for aplicada – tal como se dá em Niklas Luhmann – todas as conquistas cognitivas e comunicativas da ciência (inclusive às teorias dos sistemas), então a referência tecnológica da ciência à práxis incorre integralmente em paradoxo que aponta para a possibilidade e necessidade de que as “ciências sociais críticas” mantenham uma referência totalmente diversas à práxis. As ciências sociais, no sentido das ciências empírico-analíticas e teóricas valorativamente neutras, não poderão deixar sua referência prática nas mãos da tecnologia, nem tampouco poderão tematizar a referência tecnológica prática da ciência, no sentido da teoria funcionalista de sistema, e propô-la de maneira absoluta; ao contrário, eles terão sim, que fazer da referência da ciência à práxis – também pressuposta, como seu anseio de verdade, no postulado da realização de uma comunidade ilimitada de comunicação – o tema e o parâmetro de sua crítica engajada (APEL, 2000, p. 262).

Quando observamos os movimentos das universidades brasileiras podemos perceber uma confusão teórica e prática sobre as questões tecnológicas que são instrumentos e ferramentas importantíssimas que manipulamos e usamos a partir do seu alto grau de aplicabilidade e sofisticação, como determinado programa computacional (exportado e produzido por países que investem em ciências e tecnologias⁷, como os países desenvolvidos, como não é o nos-

⁷ Para ampliar o conhecimento sobre o assunto verificar o artigo do José Arthur Giannotti sobre *Capitalismo e monopólio do conhecimento*. (Cf. GIANNOTTI, 2002). Contudo, a tese proposta

so caso, ficamos a reboque destes países e reproduzimos os seus modelos e padrões de conhecimento)⁸ que viabiliza determina possibilidade na interação professor–aluno e aluno-professor na captação da informação⁹ e na construção do conhecimento e que se confunde com metodologias que sustentam e fundamentam processos cognitivos de aprendizagem e que metaforicamente podemos chamar de “*solipsismo metodológico*” ou “*metodologias ativas*”.

Os vendedores e guardiões destes pacotes de supostas inovações e novas metodologias, mas que na verdade são procedimentos técnicos que se usa, parece-nos passar a impressão de que o conhecimento está dado na “consciência ativa” do aluno aprendiz e fazedor de tarefas funcionalistas das sociedades sistêmicas,¹⁰ que se coloca a serviço da tecnocracia acrítica que invade os espaços escolares e universitários e no qual coloca o professor numa posição de mediador, facilitador e tutor dos novos afazeres impressos na cabeça pensante dos nossos alunos.

Os professores estão deixando de ser mestre da arte do ensino e profissionais da educação para ser tornarem meros expositores de informação do ensinar que operacionaliza o “aprender fazer”, com imensas defasagens de conhecimentos elementares e poucos reflexivos e críticos.

do artigo do Giannotti pode ser colocada em questão e ser pensada, por um outro ponto de vista, pois a produção da inteligência e do seu aparato científico e tecnológico é um componente fundamental no desenvolvimento das investigações e pesquisas financiadas com fundos públicos, isto é pelo Estado como demonstrou Mariana Mazzucato ao destacar que uma boa e significativa parte de tecnologia utilizada no setor privado como da Apple, GPS, internet e outras inovações tecnológicas são desenvolvimentos estatais do complexo industrial militar Norte Americano (Cf. MAZZUCATO, 2014, p. 109 - 125).

8 Contudo não podemos deixar de levar em conta a crítica do István Meszáros na obra para além do Capital sobre a dinâmica da ciência e da tecnologia que se desenvolve a serviços da produção e da expansão do capita (Cf. MESZÁROS, 2002, p. 254).

9 O que está por detrás das metodologias ativas são pressupostos ideológicos conhecidos como a formação do “*homem empresarial*”. Mas o que é a formação do homem empresarial? É a formação do empreendedor de si. Aqui o aluno supostamente protagonista é convidado a vender a si mesmo. A formação do aluno protagonista se estrutura na sua própria formação sem o correlato do professor que é o outro no processo da sua formação. O aluno e aluna não conhecem mais os clássicos, muito menos fazem a leitura dos clássicos na universidade. A leitura que se faz hoje nas universidades é rala e estritamente mercadológica, pois estamos até mesmo transformando as disciplinas em competências. A finalidade da leitura é estritamente útil, imediata e sem mediação da reflexão crítica, ou seja, a ideia é disciplinar, controlar e adestrar o aluno e aluna para o mercado de trabalho (Cf. DARDORT, 2016, p. 146).

10 Em vários cursos universitários e universidades se usa o mesmo modelo e instrumentos para se elaborar uma monografia, repetindo os mesmos pacotes de construto de suposto conhecimento e aplicabilidade do mesmo, numa repetição acéfala do “quebra-cabeça” com as peças postas e prontas para o encaixe para preencher a suposta realidade do mundo da vida com os estudos e pesquisas acadêmicas. Sobre o assunto consultar a obra do Thomas S. Khun – A estrutura das revoluções científicas. (Cf, KUHN, 1997, p. 62).

Essa ideia pode ser ratificada pela impressão solipsista que só existe uma realidade metodologicamente aplicável ao novo sujeito manuseador de ferramentas tecnológicas que reproduz esse “controle do homem sobre o homem” da “sociedade de controladores e controlados” da produção das mercadorias e serviços da sociedade industrial e das demandas do mercado à procura da cabeça reprodutora, controlada e domada como rebanho. Isso demonstra que as universidades estão distantes da comunidade crítica de comunicação ilimitada e autorreflexiva.

A questão posta até o momento merece uma menção, ou seja, nós estamos fazendo um recorte do pensamento do Karl-Otto Apel e seguindo o seu pensamento com uma certa distância, mas que não se resume em reproduzi-lo, mas nos apoiar para construir a ideia de uma fundamentação epistemológica para educação sociocomunitária de um sujeito crítico que participa de uma comunidade crítica de comunicação ilimitada e de acordo mútuo que se fundamenta por convenções e estabelecimento de regras e interpretação que não se reduz ao quebra-cabeça de peças postas e prontas para montar a estrutura dos fenômenos sociais, mas que se abre as possibilidades dialéticas e as linguagens críticas e transcendentais dos jogos de linguagens postos para serem conhecidos e manuseados e refletidos no movimento do mundo da vida pois: “a verdadeira condição de possibilidade de acordo mútuo seria um jogo de linguagem transcendental, que de qualquer maneira tem sua base real e o seu ponto de partida genético nos fatos fundamentais da vida dos seres humanos como espécie” (APEL, 2000, p. 290).

Sendo assim, podemos dialogar com Wittgenstein para demonstrar que o processo cognitivo de aprendizagem e de construção do conhecimento se fundamenta nos jogos transcendentais de linguagem que perpassa coletivamente a historicidade do mundo da vida dos sujeitos, pois a “linguagem é apenas linguagem, mais as coisas que invento por analogia com linguagens existentes. As linguagens são sistemas” (WITTGENSTEIN, 2003, p.128), isto é “uma proposição pertence a uma linguagem. Mas isso significa apenas: são unidades das linguagens que chamo ‘proposições’” (WITTGENSTEIN, 2003, p. 129).

Neste sentido, Wittgenstein chama a proposição como uma posição no jogo de linguagem (Cf. WITTGENSTEIN, p. 130) que se desencadeia como uma atividade do pensar como calcular ou pesar a configuração do mundo nas atividades linguísticas que nos permite comunicarmos uns com os outros (Cf.

WITTGENSTEIN, p. 145), por meio de regras, critérios e medidas constituídas pelos jogos transcendentais de linguagem que se constitui como o fenômeno da experiência de aprendizagem cognitiva que explica o significado dos signos que expressa e descreve o mundo em suas configurações, formas e estruturas particulares que inventamos, por meio da linguagem¹¹, que é o instrumento que se viabiliza “um propósito particular, com base nas leis da natureza de (ou compatível com elas); mas também tem o outro sentido, análogo àquele em que falamos da invenção de um jogo” (WITTGENSTEIN, p. 145). Neste sentido, Karl-Otto Apel argumenta que:

[...] os jogos de linguagem são partes “elementares de uma forma de vida”, e de que estão entretrecidos com “atividades”, será preciso levar em conta o seguinte, para a ponderação do jogo de linguagem histórico hermenêutico: toda as investigações técnicas dos detalhes usadas pelo historiador para encontrar as fontes e avalia-las de maneira crítica, tudo aquilo que as ciências históricas auxiliares tem a ensinar, as atividades de uma expedição arqueológica, de uma escavação, etc.; e também, por outro lado, todas as atividades em que a compreensão hermenêutica tem aplicação; homilia, preleção, aula, jurisdição, apresentação de uma peça teatral ou de um concerto, exposição de obras de artes plásticas; além disso, também será preciso levar em conta o comportamento institucionalmente regulamentado do público, ao receber esse Compreender pronunciado, encenado ou exposto, já que só então se consuma a aplicação do Compreender hermenêutico. (APEL, 2000 a, p. 435).

Os jogos de linguagens como forma elementares no “mundo da vida” se abre para a interpretação que expressa publicamente nos múltiplos “modos de ser”, existir e agir no mundo que se viabiliza pela compreensão dialógica dos diversos contextos em suas posições e contraposições mediante as compreensões da vida que pulsa imprevisivelmente e previsivelmente no grande palco do mundo das representações e das intervenções que se movimenta, rompe e emerge como uma “nova unidade de sentido” que se viabiliza pela hermenêutica histórica e crítica da comunidade de comunicação de mentalidade alargada que compreende e entende o mundo da vida como jogos de linguagem como fundamento de participação da “análise filosófica estruturada”, pois “toda com-

11 A filosofia como crítica da linguagem é essencialmente lógica, e por isso cada proposição deve corresponder ao “estado de coisas”, sejam elas do ponto de vista, simples ou complexas, pois o que está em jogo é o elemento discursivo que se encontra na estrutura correspondente entre a possibilidade e o vínculo de uma linguagem que se estrutura no discurso e nos fatos estruturados pela proposição pensada entre o fato e a proposição (Cf. REHFELD, 2008, p. 231).

preensão de sentido pressupõe a participação no jogo de linguagem, por meio de cujo contexto a estrutura de sentido de uma situação é liberada a priori". (APEL, 2000 a, p. 436).

Aqui, temos uma fundamentação dos jogos de linguagem como "formas de vida" que busca compreender os processos institucionais e relacionais da sociabilidade, da história, da cultura e da arte que perpassa pelos elementos da compreensão de reciprocidade e reconhecimento das expressões da vida como não só entendeu Wittgenstein, mas Hans-Georg Gadamer que foi para além das fundamentações pragmático-behaviorista que ilumina as teorias dos jogos de linguagem das múltiplas, paradigmática e ilimitadas regras das formas humana de vida do Wittgenstein tardio¹².

Dentro deste contexto e ampliando a perspectiva apontada pelo Wittgenstein surge uma outra proposta sobre os "jogos de linguagens" como possibilidade de conhecimento e reconhecimento de si mesmo e do outro no processo de aprendizagem cognitivo e hermenêutico que pode ser expresso pela obra de arte que nos desvela a natureza e o mundo, tal perspectiva se encontra no pensamento do Hans-Georg Gadamer na Obra "*Verdade e Método*", pois:

Do fato de o modo de ser do jogo encontra-se tão próximo da forma de movimento da natureza, podemos extrair uma importante conclusão metodológica. É claro que não podemos dizer o que os animais jogam e que a água e a luz só 'jogam' em sentido figurado. Antes, deveríamos dizer que também o homem joga. Também o seu jogar é um processo natural, e o sentido de seu jogar, justamente por ser natureza e na medida em que é natureza, é um puro representar-se a si mesmo. Assim, nesse âmbito já não faz sentido distinguir entre uso próprio e metafórico. É sobretudo desse sentido medial do jogo que resulta a referência ao ser da obra de arte. Na medida em que existe sem finalidade, sem intenção e inclusive sem esforço, e enquanto um jogo que sempre se renova, a natureza pode aparecer como um modelo da arte. Friedrich Schlegel diz que "todos os jogos sagrados da arte não passam de imitações distantes do jogo infinito do mundo, da obra de arte que se forma eternamente" (GADAMER, 1997, p. 158-159).

A questão posta por Gadamer diz respeito a forma do movimento do jogo da natureza e a extração metodológica que podemos retirar desse movimento

12 Para uma abordagem detalhada sobre o assunto ler o capítulo Filosofia hermenêutica e filosofia analítica: duas versões complementares da virada linguística. In. HABERMAS, Jürgen. Verdade e Justificação: ensaios filosóficos. Tradução Milton Camargo Mota. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

que se forma de modo natural e que se processa na percepção dos homens que jogam e se potencializam pelo jogo do homem enquanto homem carregado de expressividades simbólicas, significativas e sentido pela expressão da natureza que carrega o seu puro representa-se de si mesmo na mediação do seu ser com o ser da obra de arte, como modelo que renova e muda de figura na mimeses dos jogos infinitos do mundo na eternidade do tempo que se transfigura nas nossas atividades de jogador que mobiliza a sua interioridade que se externaliza em objetos, coisas, expressões da linguagem e obras de arte.

Neste sentido, “o próprio jogo é um risco para o jogador” que realiza determinadas escolhas e toma decisões que se funda na liberdade e na sua coragem de se arriscar no espaço das possibilidades do que pode acontecer mediante a diversidade de jogadas que podem acontecer ou ocorrer na imprevisibilidade das jogadas delimitadas pelos critérios e regras do jogo que se extrapola no “vaivém do movimento do jogo” como processo de aprendizagem cognitiva do mundo da vida. Deste modo, Gadamer argumenta:

Cada jogo coloca uma tarefa ao homem que joga. Não pode igualmente abandonar-se à liberdade do desenrolar-se do jogo, a não ser transformado os fins do seu comportamento em simples tarefa do jogo. É assim que a criança estabelece para si mesma sua tarefa num jogo com bola, e essas tarefas são tarefas do jogo, porque o verdadeiro fim do jogo não é a solução dessas tarefas, mas a ordenação e configuração do próprio movimento do jogo (GADAMER, 1997, p. 161).

Como podemos analisar a tarefa do jogo é o desenrolar-se de uma ordem e configura-se e reconfigura-se naqueles que se movem no jogo, que “limita-se a representar-se” o seu modo de ser no jogo e na mobilidade deste, ser que se auto-representa em seu processo “ontológico universal da natureza”, que é uma configuração do mundo e ao mesmo tempo um paradigma no sentido do Thomas Kuhn, enquanto modelo de algo que permanece e pode mudar em outras modelagem do modo de ser daquilo que se representa no jogo e para o espectador que observa os as ações no grande palco do mundo (ARENDR, 1995, p. 17).

Na leitura do Gadamer todo jogo é uma representação do jogo e dos atores que representam os seus papeis. Nessa representação o próprio jogo se transfigura em representação, pois o jogo é a multiplicidade do conjunto de atores e espectadores que se relacionam pelas distintas experiências de assistir e

participar do jogo. A percepção daquele que assisti e daquele que joga são diferentes, pois os atores (jogadores) estão mergulhados no mundo do espetáculo das ações previsíveis (regras do jogo) e imprevisíveis daquilo que acontece no jogo. Enquanto o espectador observa o jogo pela tática, posições e jogadas dos jogadores que jogam o jogo, ou seja, o espectador pensa o jogo por critérios metodológicos e procura entendê-lo do ponto de vista do sentido do seu conteúdo. Dentro dessa perspectiva, espectador e atores (jogadores) são iguais, pois entendem o jogo em seu conteúdo de sentido (GADAMER 1997, 164).

O visado é o jogo enquanto possibilidade de transformação e mediação de sentido do conteúdo para o jogador e o espectador que se viabiliza pela “transformação da configuração” e pela mediação da interpretação que remete a possibilidade daquilo que se constrói pelo modo de ser carregado de significado ontológico, metodológico e epistemológico que fundamenta a transformação para além da modificação. Como Argumentou Gadamer:

Modificação sempre sugere que aquilo que se modifica permanece e continua sendo o mesmo. Mesmo que se modifique totalmente, modifica-se algo nele. Categoricamente, toda modificação (*alloiosis*) pertence ao âmbito da qualidade, isto é, de um acidente da substância. A transformação, ao contrário, significa que algo se torna uma outra coisa, de uma só vez e como um todo, de uma maneira que essa outra coisa, que de uma só vez e como um todo, de maneira que essa outra coisa em que se transformou passa a constituir seu verdadeiro ser, em face do qual seu ser anterior é nulo. Quanto encontramos alguém como que transformado, isso significa exatamente que se tornou uma outra pessoa. Aqui não pode haver transição, por modificações paulatinas, que conduza de um para outro, uma vez que é uma negação do outro. Assim, a transformação em configuração significa que aquilo que era antes não é mais (GADAMER, 1997, p. 166).

A perspectiva da transformação ontológica de um modo de ser para um outro modo de ser no jogo é a mediação da interpretação da verdade do ser pela palavra, se viabiliza pela “transformação no verdadeiro”, pois na “representação do jogo surge o que é”, como possibilidade de uma nova energia ao instaurar a realidade de um resgate do verdadeiro ser e da representação do conhecimento e do reconhecimento que se manifesta na mimesis, da imitação analítica daquilo que aparece e se mostra no desvelamento do “sentido ontológico da representação”.

Tal desdobramento se configura na relação entre a identidade e a dife-

rença de interesses, conflitos, contradições e desdobramentos na representação que se forma pela atividade da mimesis, da imitação que funda a função cognitiva eminente e revela o conhecimento do verdadeiro na configuração da sua essência, e são mediados pelos princípios e critérios dos processos ontológicos da representação pelo jogo no jogo que se manifesta no teatro, na arte, na política, na dinâmica social e na educação formal ou não formal, ao perpassar toda a existência na própria existência do seu próprio modo de ser, como possibilidade de interpretação que viabiliza pela recriação de uma figuração do modelo da obra criada nas representações históricas (Cf. GADAMER, 1997, p. 176) e no desenvolvimento e manutenção da esfera pública como suporte da ação comunitária crítica e alargada do processo educacional do mundo dos conceitos, contrário ao mundo animal e sem conceito elaborado por Horkheimer e Adorno na dialética do Esclarecimento (Cf. HORKHEIMER, 1985, p. 230).

Toda essa construção da ideia do jogo remete ao conceito transcendental hermenêutico de linguagem, tanto quanto também ao sentido e ao significado das manifestações linguísticas. Contudo, por outro lado não podemos deixar de nos esquecer que tal perspectiva constrói uma gramática dos conflitos sociais na luta pelo reconhecimento como desenvolveu Axel Honneth, pois embasamento fundamenta a educação sociocomunitária no coração da filosofia social moderna que transita da história das ideias ao contexto histórico da vida social que perpassa toda a tradição do pensamento moderno ocidental que podemos encontrar em Maquiavel, Hobbes e Hegel (Cf. HONNETH, 2003, p. 31)¹³.

A temática proposta salienta o poder e o direito no campo da ação social como uma ontologia do ser social e da manutenção do sujeito na conservação de sua identidade física, social e comunitária que se desencadeia na sistematização da liberdade que se realiza no Estado (Cf. HEGEL, 1997, p. 57)¹⁴.

Retomando o conceito transcendental-hermenêutico da linguagem como a mediação da “condição de possibilidade e de validade do acordo mútuo e do

13 Não possível neste momento e dada a complexidade do debate discorrer sobre os autores citados, mas fica a indicação da obra de HONNETH, Axel. Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais. Tradução de Luiz Repa. São Paulo: Ed. 34, 2003. E, a obra: HABERMAS, Jürgen. Teoria e Práxis: estudos de filosofia social. Tradução de Rúnio Melo. São Paulo: Editora Unesp, 2013. Em especial o capítulo que trata sobre A doutrina clássica da política em relação com a filosofia social.

14 Para uma leitura crítica sobre o assunto consultar a obra: LOSURDO, Domenico. Hegel, Marx e a tradição liberal: Liberdade, igualdade, Estado. Tradução de Carlos Alberto Fernando Nicola Dastoli. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

acordo consigo mesmo” e também “de uma condição de possibilidade e de validade do pensamento conceitual, da cognição objetual e do agir com sentido” (APEL, 2000, p. 379), pois na nossa concepção da educação sociocomunitária se fundamenta dentro do pressuposto transcendental das ciências sociais e filosóficas que se constrói dentro da comunidade crítica de comunicação da sociabilidade humana, que alarga sua mentalidade e o seu conhecimento na medida em que interpreta o desenvolvimento histórico da filosofia da linguagem como um paradigma da linguagem designativa e da linguagem sintático-semântica de um sistema de linguagem intersubjetivo de uma comunidade real da comunidade (Cf. APEL, 2000, p. 387 – 388) que se utiliza de “princípios regulativos” da linguagem conceitual, como pensava Kant segundo Apel. Deste modo acentua Apel:

[...], o que importa em uma reconstrução consequente da filosofia transcendental à luz do conceito transcendental-hermenêutico de linguagem é a substituição do “ponto mais alto” da epistemologia kantiana, isto é, da “síntese transcendental da interpretação da apercepção” enquanto unidade da consciência objetual, pela síntese transcendental da interpretação mediatizada pela linguagem – constituinte da validade pública da cognição – enquanto unidade do acordo mútuo quanto a alguma coisa em uma comunidade de comunicação. Com isso, em lugar da “consciência em geral”, suposta metafisicamente por Kant, e que garante desde o início a validação intersubjetiva da cognição, surge o princípio regulador da formação crítica de consenso em comunidade ideal de comunicação, que só pode ser construída na comunidade real (APEL, 2000, p. 402).

Aqui salientamos que a educação sociocomunitária, enquanto fundamento epistemológico é a expressão teórica e prática da “síntese transcendental da interpretação mediatizada pela linguagem” e com isso, a educação sociocomunitária abre um espaço e um lugar para a construção do conhecimento da educação social e da comunidade que pensa a educação como um processo mediado pela linguagem que se institui pela validade da pesquisa crítica da “validade pública da cognição” que testa, verifica e socializa a elaboração do conhecimento da educação com pressuposto da ciência sociais, da filosofia e das artes como viabilidade da justiça social, da democracia, da transparência e da ética que se sustenta somente pela educação e a liberdade da comunidade de acordo mútuo e crítica de comunicação, que regula os princípios formadores

da dialética entre a comunidade ideal e a comunidade real para além de uma visão reducionista do liberalismo que reduz sua posição ao mito do livre mercado que se identifica democracia e livre mercado com o capitalismo (Cf. LOSURDO, 2004, p. 9) e neoliberalismo que induz a falácia democrática de que direito privado deve ser isento de qualquer controle estatal e controle de sufrágio (Cf. DADORT E LAVAL, 2016, p. 8).

Neste sentido “o mundo da vida constitui o horizonte de uma práxis do entendimento mútuo” ao transpor o discurso da linguagem e das suas fronteiras, por meio dos “sujeitos que agem comunicativamente” e que ao mesmo tempo “procuram, em conjunto, chegar a bom termo com seus problemas cotidianos” (Cf. HABERMAS, 2004, p. 320) sejam eles na comunidade acadêmica e para além dos muros da universidade em suas diversas manifestações sociais e esferas da ciência, da técnica, da cultura, da arte, do direito e da moral que percorrem os fundamentos e as superfícies das instituições e estruturas da sociedade que em determinados momentos mergulham suas ações e pensamentos nas heranças anarquistas do pensamento que não se deixa paralisar (Cf. HABERMAS, p. 320).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste sentido, um programa de “educação social e comunitária” deve pensar a educação do ponto de vista estratégico na vida da universidade e da comunidade, para não transformar o ensino universitário num “shopping center do bairro, onde os alunos buscariam ‘mercadorias’ – técnicas – adequadas para vencer no campo de trabalho, cada vez mais elitista pelas diferenças na formação dos indivíduos e grupos” (ROMANO, 2001, p. 42). Mas, sim, programa que contemple a “*educação das massas*” pensada pelos iluministas, como possibilidade de instaurar a “soberania popular” contra toda forma de dominação, controle e poder que se perpetua pela não educação das massas, que vive das sombras das aparências de riquezas e brilhos de empréstimos (Cf. ROMANO, 43) dos modelos educacionais exportados e que acentua a mentalidade colonizadora no nosso país.

Sendo assim, uma educação social e comunitária funda seus pressupostos no compromisso ético da comunidade científica da educação que alarga a sua mentalidade e o seu posicionamento crítico e criativo na medida que pro-

move a comunicação e a socialização do conhecimento criterioso da ciência da educação como embasamento epistemológico dos processos cognitivos dos indivíduos que contribui e participa dos acordos mútuos de comunicação que regula os princípios formadores da educação para a liberdade de pesquisa, de pensar e se expressar sem amarras entre a dialética da comunidade ideal e a comunidade real incorporada na universidade, nas escolas, nas praças e nos diversos espaços da manifestação dos conhecimento como possibilidade de autonomia e constituição do espaço público da comunidade de comunicação crítica que participa da educação sócio-comunitária como suporte para elaboração das garantias da liberdade de pensamento, de ação e de comunicação das diversas expressões e práxis de uma comunidade fundada nas relações de conhecimento e reconhecimento mútuo.

REFERÊNCIAS

- APEL, K. O. 2000a. *Transformação da filosofia I: filosofia analítica, semiótica, hermenêutica*. Tradução Paulo Astor Soethe. São Paulo: Edições Loyola, p. 445p.
- APEL, K. O. 2000. *Transformação da filosofia II: O a priori da comunidade de comunicação*. Tradução Paulo Astor Soethe. São Paulo: Edições Loyola, 491p.
- ARENDT, H. 2010. *A condição humana*. Tradução Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, (p. 407).
- ARENDT, H. 1993. *Lições sobre a filosofia política de Kant*. Tradução de André Duarte de Macedo. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 152p.
- DADORT, P. 2016. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. Pierre Dardot; Christian Laval. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 413p.
- GADAMER, H. G. 1997. *Verdade e Método I: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Tradução Flávio Paulo Meurer. Petrópolis, RJ: Vozes, Bragança Paulista, SP: Editora Universidade São Francisco, 631p.
- GIANNOTTI, J. A. 2002. *Capitalismo e monopólio do conhecimento*, São Paulo. In. http://cebrap.org.br/bibliotecavirtual/arquivos/035_artigo.pdf. Acesso em 11 de outubro de 2017.
- GOMES, P. T. 2008. *Educação Sócio-comunitária: delimitações e perspectivas*.

In: II CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 2, São Paulo. **Proceedings online...** Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Available from:<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC00000009208000100013&lng=en&nrm=abn>. Access on: 20 Nov. 2017.

HABERMAS, J. 2004. *Verdade e Justificação: ensaios filosóficos*. Tradução Milton Camargo Mota. São Paulo: Edições Loyola, 330p.

HABERMAS, J. 2014. *Técnica e Ciência como “ideologia”*. Tradução Felipe Gonçalves da Silva. São Paulo: Editora UNESP, 206p.

HEGEL, G. W. F. 2012. *Enciclopédia das ciências filosóficas: em compêndio (1830)*. Tradução Paulo Meneses e Pe. José Machado. São Paulo: Edições Loyola, 444p.

HORKHEIMER, M. 1985. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Max Horkheimer e Theodor W. Adorno. Tradução Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 254p.

KANT, I. 1994. *Crítica da Razão Pura*. Tradução Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Mourão. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 680p.

KANT, I. 2008. *A paz perpetua e outros opúsculos*. Tradução Artur Morão. Lisboa Portugal:Edições 70, 200p.

KUHN. T. S. 1997. *A Estrutura das revoluções científicas*. Tradução Beatriz Viana Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Editora Perspectiva, 257p.

LOSURDO, D. 1998. *Hegel, Marx e a tradição liberal: Liberdade, igualdade, Estado*. Tradução de Carlos Alberto Fernando Nicola Dastoli. São Paulo: Editora Unesp, 244p.

LOSURDO, D. 2004. *Democracia ou Bonapartismo: triunfo e decadência do sufrágio universal*. Tradução Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; São Paulo: Editora UNESP, 372p.

MESZÁROS, I. 2002. *Para além do Capital: rumo a uma teoria de transição*. Tradução Paulo César Castanheira e Sérgio Lessa. Campinas, SP: Editora da UNICAMP e São Paulo: Boitempo Editorial, 1102p.

MARCUSE, H. 1999. *Tecnologia, guerra e fascismo*. Tradução Maria Cristina Vidal Borba. São Paulo: Editora da UNESP, 371p.

MARTINS, M. F. 2007. Educação sócio-comunitária em construção. In. *Revista HISTEDBR Online*. http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/28/art08_28.pdf. n.28, p.106 –130.Acesso em 20 de novembro de 2017.

ROMANO, R. 2001. *O Caldeirão de Medéia*. São Paulo: Editora Perspectiva, 438p.

WEBER, M. 2006. *A “objetividade” do conhecimento nas ciências sociais*. Tradução Gabriel Cohn. São Paulo: Editora Ática, 134p.

WITTGENSTEIN, L. 2003. *Gramática filosófica*. Tradução Luís Carlos Borges. São Paulo: Edições Loyola, 397p.