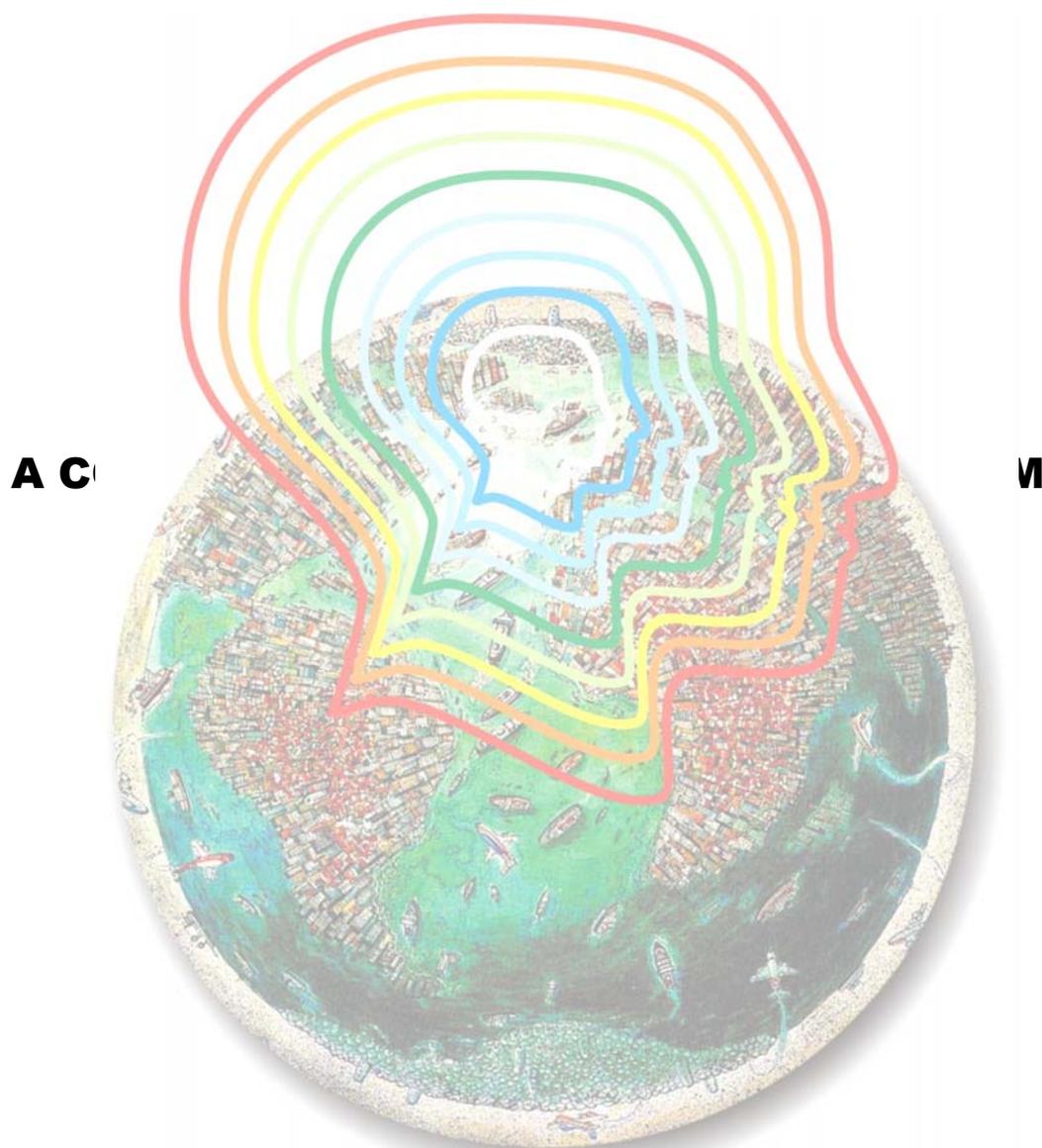


**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



**PORTO ALEGRE – RS**  
**2 0 0 3**

**ADIL ANTÔNIO ALVES DE OLIVEIRA**

**A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA COMO UM  
TELOS PARA O AGIR PEDAGÓGICO**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEdu/UFRGS), em cumprimento a exigências para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rosa Maria F. Martini

PORTO ALEGRE - RS

2003

Dedico este trabalho a Rosália, Thaísa e Thássia, que com amor e envolvimento ajudaram a superar o vazio em meio à distância.

## AGRADECIMENTOS

A Deus Pai, A Deus Filho pela luz no meu caminho.

A Rosália, Thaísa e Thássia que com amor e compreensão me ajudaram a vencer essa travessia.

A minha mãe Maria de Lourdes e as minhas irmãs Alaídes, Alayr, Adair e Adriane pelo amor e pela fé que nos une e nos permite renovar sempre nossas forças.

Ao meu cunhado Serafim pelo apoio constante de uma amizade fecunda.

Com profunda admiração à Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rosa Maria Martini por assumir a orientação deste trabalho na fase de acabamento, pelas valiosas contribuições e sua sensibilidade de aceitar e entender meus limites e propósitos.

A Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Nádja Hermann por acompanhar parte deste trabalho.

A Banca Examinadora, Prof<sup>o</sup> Dr. Eldon Mühl (UPF), Prof<sup>o</sup> Dr. Jaime Zitkoski (UNISINOS), Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Jaqueline Moll (UFRGS) pela disponibilidade e atenção em participar deste exame.

Ao corpo docente e técnico da Pós-Graduação em Educação da UFRGS pelo convívio e bom atendimento.

A Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Estela DalPai Franco, Coordenadora do Minter UFRGS/CAPES/UNEMAT pelo incentivo e cuidado com esse curso.

A Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Malvina do Amaral Dorneles por sua sensibilidade e capacidade de lidar com as questões institucionais e humanas.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS que desenvolve uma política expansiva e inclusiva de qualificação profissional.

A Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT através da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa e da Faculdade de Educação pelo apoio institucional a capacitação docente.

Ao Neodir, Humberto, Klause e Sérgio Rauber que com amizade e de forma peculiar a cada um estiveram presentes nesta trajetória.

Ao João de Deus e a Luci pelo apoio incansável e a simplicidade com que manifestam gestos de amizade.

A Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mariazinha Horn por sua amizade cativante e presente.

Aos amigos do Hotel Ritz, em especial André, Anderson, Ana, Leila e Lívio que me fizeram sentir a força de uma amizade solidária.

O espaço e o tempo vividos são sempre coordenadas de nosso respectivo mundo, interpretadas ou encarnadas concretamente (...). Eu, em meu corpo e enquanto meu corpo, encontro-me num mundo compartilhado intersubjetivamente, de tal modo que os mundos vitais habitados coletivamente encontram-se engrenados, entrecruzados e entrelaçados como o texto e o contexto.

(Habermas, 1990 a: 93)

## SUMÁRIO

RESUMO	08
ABSTRACT	09
APRESENTAÇÃO	10
1. DA RAZÃO MONOLÓGICA À RAZÃO DIALÓGICA: UMA POSSIBILIDADE RECONSTRUTIVA NA EDUCAÇÃO DO NOSSO TEMPO	13
1.1. Travessia: em busca de sentidos	13
1.2. A racionalidade centrada no sujeito e a educação na modernidade	15
1.3. Nietzsche e a crítica à metafísica da subjetividade, uma ressonância na educação do nosso tempo	25
1.4. O sujeito e a possibilidade da razão comunicativa no caminho de J. Habermas	28
1.5 A ação comunicativa como fonte de integração social	33
2. A PRAGMÁTICA UNIVERSAL DE HABERMAS COMO PRESSUPOSTO DA AÇÃO COMUNICATIVA	38
2.1. A pragmática da linguagem e a pragmática universal de Habermas	40
2.2. O processo de entendimento: uma intersubjetividade entre o eu e o outro da fala com pretensão de validade	47

2.3. O contexto da linguagem e do entendimento a partir do paradigma habermasiano mundo da vida e sistema	53
2.4. - A ação comunicativa e a reprodução simbólica do mundo da vida.	59
3. A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA COMO POSSIBILIDADE RECONSTRUTIVA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.	64
3.1 – Relações interativas/comunicativas e competências comunicativas no espaço-tempo da prática pedagógica	65
3.2 - A ação comunicativa como revisão crítico-reflexiva do agir pedagógico	70
3.3 – A reconstrução pedagógica através do cultivo da racionalidade crítico-comunicativa	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
BIBLIOGRAFIA	84

## RESUMO

Esta Dissertação resulta de uma pesquisa teórica que explora a teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas. Discuto alguns conceitos desta teorização —tais como ação e racionalidade comunicativa—, com o intuito de construir relações sobre situações que emergem da prática pedagógica, no sentido de indicar a incorporação da reflexão acerca da competência comunicativa nas tarefas educativas. Reflito, neste estudo, sobre a razão no contexto da Modernidade apontando para um possível esgotamento de um tipo de razão que reduz o sujeito da ação a uma relação monológica com o mundo. Diante da constatação desse esgotamento, a teoria de Habermas trata de um tipo de racionalidade decorrente da interação entre sujeitos, ou seja, a intersubjetividade de sujeitos capazes de fala e ação. A partir da teorização habermasiana tematizo sobre uma compreensão diferencial da racionalidade da ação a fim de pensar na promoção da competência comunicativa nos espaços educativos. Competência esta que potencialize a reconstrução dos processos pedagógico-comunicativos, pela efetivação de uma racionalidade, aberta, processual e crítica, voltada para a promoção dos sujeitos sociais através dos processos de aprendizagens sócio-culturais que podem tornar-se emancipatórios.

## ABSTRACT

This dissertation is the result of a theoretical research which examines the communicative action theory of Jürgen Habermas. I discuss some of the concepts in this theory —such as communicative action and rationality— with the aim of constructing relationships about situations arising from pedagogical practice by including communicative competence in educational tasks my by reflexion.

In this study, I reflect on the reasoning in the context of the Modern age, pointing to a possible exhaustion of one type of reasoning which reduces the subject of the action to a monological relationship with the world. Before observing this exhaustion, Habermas's theory deals with a type of rationality that follow up the interaction between subjects and its mean; the intersubjectivity of subjects able to talk and to act. The study of habermassian theory has led me to discuss differential understanding of rationality of the action, with the aim of thinking about promoting communicative competence in educational areas. Competence is the key of the reconstruction of communicative pedagogical processes, through using an open, processual and critical rationality. This process is generated by promoting social subjects through socio-cultural learning process that could become emancipatory.

## APRESENTAÇÃO

*Para Habermas, ação comunicativa significa discurso competente. Desenvolver competência comunicativa implica participar de processos de aprendizagem social, pelos quais o uso da argumentação em nível estético-expressivo, normativo e cognitivo refere-se não só ao conteúdo das proposições, mas às próprias pretensões de validade das ações comunicativas que os sujeitos em interação promovem ao fazer uso das mesmas. Agir comunicativamente significa envolver-se responsabilmente com o uso da comunicação para testar as razões implícitas no discurso.*

*(Martini, 2000:164)*

Esta dissertação consiste em um estudo teórico, que pretende estabelecer possíveis aproximações entre os pressupostos básicos da teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas e as ações comunicativas que emergem da prática pedagógica, no sentido de indicar para as tarefas educativas a promoção da competência comunicativa dos seus agentes.

Para atender estas possibilidades argumentativas, busquei organizar este trabalho de forma a situar a teoria de Habermas a partir da emergência de um paradigma filosófico da linguagem, que reivindica para si uma nova relação do sujeito nos processos de entendimento. Nesse sentido, e com o intuito de produzir relações sobre a competência comunicativa e a sua inserção nos espaços educativos, essa dissertação se estrutura em três capítulos articulados do seguinte modo:

O primeiro capítulo está organizado a partir da leitura do paradigma da modernidade, que fundamentou a crença na existência da centralidade do sujeito capaz de conhecer e dominar o mundo, configurado por uma razão voltada para a consciência e expressa pelo agir, tendo em vista a autonomia de um sujeito capaz de reger esse agir. Procuro situar a influência deste modelo filosófico nos processos educativos, sua crise e incapacidade para sustentar as promessas iluministas de formar o homem preparado para assumir sua autonomia e liberdade. Demarco o pensamento de Nietzsche como uma reação radical ao projeto iluminista e proponho, como superação do impasse a que chegou a modernidade com a filosofia da consciência, seguir a filosofia da razão comunicativa de Habermas, que concebe o sujeito e o mundo a partir das relações intersubjetivas voltadas para o entendimento. Nesta perspectiva, a razão deixa de ser monológica e passa a ser dialógica.

No segundo capítulo, a ênfase está voltada para os pressupostos pragmáticos da linguagem como eixo da teoria da ação comunicativa de Habermas, que apoiado numa determinada concepção de linguagem e de entendimento, estabelece as bases filosóficas para uma relação do sujeito com o mundo, que não esteja mais na dependência do sujeito ou do objeto, mas na intersubjetividade do sujeito que se entende com o outro sobre algo no mundo. A ação passa a ser entendida pelo potencial de racionalidade presente na linguagem. Desse modo, além do uso cognitivo, há o uso comunicativo que possibilita aos sujeitos da relação uma ação voltada ao entendimento. Neste capítulo, ainda tematizo o mundo da vida como conceito complementar ao agir comunicativo, bem como sua problemática articulação com a racionalidade sistêmica, no entendimento de que cada situação vivida pelo sujeito lingüisticamente e interativamente competente constitui o centro do mundo da vida enquanto um horizonte de sentido em que situam as interpretações dos envolvidos no processo interativo.

No terceiro e último capítulo, faço as aproximações possíveis entre a teoria filosófica da ação comunicativa de Habermas e as interações que ocorrem no espaço educativo e suas conseqüências na formação da competência comunicativa. Nesta perspectiva, me aproprio do elemento fundamental dessa possibilidade, que se assenta na distinção que Habermas faz entre o sujeito cognoscente, que se relaciona com o objeto no intuito de conhecer e dominar, e o sujeito que no processo histórico da vida se

coloca frente a outro sujeito disposto ao entendimento intersubjetivo aberto à crítica e a defesa argumentativa.

Em suma, o que faço nesta pesquisa é argumentar em torno da fecundidade da teoria da ação comunicativa de Habermas, que permite pensar uma nova racionalidade da ação nos espaços educativos, a partir da formação da competência comunicativa. Essa é a contribuição do debate sobre outras possibilidades de cultivar o espaço pedagógico-educativo como um horizonte de construção de novos processos sócio-culturais, profundamente críticos e emancipatórios da vida humana nas sociedades atuais. O agir pedagógico, fundamentado nas aprendizagens sociais que a idéia de racionalidade comunicativa oportuniza, poderá viabilizar uma cultura dialógica, solidária e radicalmente aberta aos processos de emancipação social. Esse é o intuito da proposta habermasiana de uma nova teoria crítica para as sociedades contemporâneas, embora seu autor não tenha se dedicado especificamente a questões pedagógicas.

O problema da pesquisa ou sua tese central seria então:

- Há possibilidade de justificar a racionalidade da ação educativa com o auxílio dos pressupostos teóricos e práticos da pragmática universal de Habermas?
- Os pressupostos teóricos e práticos da pragmática universal de Habermas podem justificar um *telos* para a teoria e prática pedagógica?

## 1. DA RAZÃO MONOLÓGICA À RAZÃO DIALÓGICA: UMA POSSIBILIDADE RECONSTRUTIVA NA EDUCAÇÃO DO NOSSO TEMPO.

*A educação tem muitos motivos para desconfiar da razão iluminista que lhe deu base de sustentação. A busca de sua superação faz-se pela racionalidade decorrente das estruturas intercomunicativas, de atores agindo dialógicamente.*

*(Prestes, 1996: 108)*

### 1.1 - Travessia: em busca de sentidos

O sentido deste trabalho, de certa forma, tem uma proximidade com a metáfora da *travessia* utilizada por M. Serres<sup>1</sup>, mas não se restringe a ela. Esta proximidade caracteriza-se, na medida em que este trabalho significa, para minha trajetória pessoal e profissional, uma necessária passagem de um momento que se esgotou, para um outro que se abre com possibilidades de superá-los; de uma referência que se fez dominante

---

<sup>1</sup> SERRES, M. *Filosofia Mestiça*. Tradução de Maria Ignez Duque Estrada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991. Neste texto o autor usa a metáfora da travessia para expor sua posição em favor da superação da idéia de existência unilateral, de verdade parcial para uma idéia de existência total e de verdade complementar.

em uma época, para um pressuposto que surge para renovar e estruturar uma nova época, um novo filosofar.

Essa travessia constitui-se na possibilidade de um fazer, que descortina no horizonte do mundo um novo que está para nascer. Não como um processo fácil ou tranqüilo, que já se sabe de antemão que é possível cumpri-lo, mas, como uma necessidade de repensar uma concepção de verdade e de mundo a partir da comunicação, que nos remete a uma outra forma de saber e de entender, construindo relações no mundo onde um e o outro encontre um sentido no processo intercomunicativo de viver.

Essa necessidade surge como uma pretensão que não se impõe: expõe o desafio de aceitar o enfrentamento das dificuldades próprias às situações provocadas. Não se constitui na contingência de uma luta travada que aponte um lado vencedor, mas em um contexto de superação de obstáculos como busca possível de entendimento e realização.

Fazer a passagem, é deixar para trás o lugar da redução, o espaço da imposição, para permitir a emergência de uma outra forma de relação, que reestrutura e amplia no homem a capacidade da ação. É criar e recriar o mundo no contexto das interações de homens dispostos ao diálogo e à compreensão; é, também, ampliar a capacidade de desenvolver sempre e cada vez mais as condições de um mundo que ofereça possibilidades afirmativas de inclusão. É, enfim, afirmar a possibilidade da criação de um mundo estruturado na vida que valoriza o ético, o estético e o expressivo como elementos de composição de uma nova e possível forma de razão.

Então, atravessar significa uma reconstrução incessante de sentidos e possibilidades, que se assenta em outra forma de racionalidade, que sem perder o afeto e o desejo, articula o pensar e o agir na palavra que faz surgir um mundo de verdades e experiências, de homens que se entendem com outros homens sobre si e sobre coisas e criam a base para a vida em constante reinvenção.

É o desafio de cada homem em aceitar o que fala Marques (1990: 39): *necessita cada homem re-atravesar a história do gênero humano e da cultura para deles fazer-se parte viva e operante. Necessita ele assumir o sentido da própria vida, com capacidade de articular na intersubjetividade da palavra e da ação sua própria*

*experiência biográfica*. Desta forma reaprender, um jeito de ser, que sem perder a singularidade se realiza na práxis comunicativa e histórica da sociedade.

## 1.2 - A racionalidade centrada no sujeito e a educação na modernidade

A modernidade, segundo Hegel, tem como característica marcante no seu tempo, a centralidade do ser, o desenvolvimento do princípio da subjetividade, em que o conhecimento de si mesmo, o pensar e o agir se justificam por um processo de auto-reflexão e conquista da autonomia.

Do mundo pré-moderno, —onde a vida cultural e social giravam em torno de um eixo religioso, em que verdade e certeza dependiam de uma metafísica revelada e aceita e não da vontade e participação do sujeito—, o mundo moderno trouxe para seu epicentro o próprio homem, que passa a encarar o mundo a partir da sua subjetividade, da sua capacidade racional e do saber com garantias de universalidade.

No mundo moderno, o homem centraliza em si os interesses e as decisões, e a verdade se estabelece na relação com o objeto. *Trata-se de uma época em que o homem constitui-se sujeito, capaz de dominar a si e ao mundo, produzir verdades universais, superar as forças mágicas e emancipar-se de todas as formas de heteronomia* (Prestes, 1997: 82).

A viragem antropológica *cogito ergo sum*, de R. Descartes (1596-1650), abre a perspectiva de uma trajetória de domínio do homem sobre a natureza. O filósofo francês, no caminho das meditações, pensa o sujeito epistêmico como capacidade de subjetivar o mundo escapando da imediata sensação da realidade e da falsa imaginação das coisas, em um processo de autoconstrução em que a razão permite discernir o falso do verdadeiro e o total domínio sobre a natureza. A emergência da subjetividade como garantia de certeza e o critério da dúvida para o dado sensível da realidade coloca

Descartes diante do método: (...) *acredito que já posso determinar como regra geral que todas as coisas que concebemos bastante clara e distintamente são verdadeiras* (1999: 270). O sujeito ganha autonomia diante do objeto, passa a dominar o mundo e a subjetividade é colocada como critério seguro para desvendar a verdade.

Com isso formulam um novo entendimento do existente e uma nova noção de verdade. Se para os antigos o existente é presença, os modernos vão entendê-lo como representação; e porque diferentemente dos antigos, os modernos não entendem a verdade como o que é desvelado, mas sim como certeza. Assim a verdade tomada como certeza e o existente tomado como representação indicam claramente, que a referência dos modernos, quando falam do real, se desloca para o plano subjetivo. É nesse sentido que a modernidade é o tempo da subjetivação do mundo (Ghiraldelli, 1997; 113).

O paradigma da modernidade, fundado na centralidade do sujeito e no método cartesiano de verdade indubitável, é entendido no contexto das reflexões filosóficas contemporâneas como um fator que determina o modo de pensar da sociedade até os dias de hoje. E, desta maneira, encontra-se fortemente enraizado na educação do nosso tempo.

Seguindo esse paradigma, Francis Bacon (1561-1626), pensador, já no início do séc. XVII definia “*a natureza atormentada*” como objeto do conhecimento científico, que consistia em um processo de descoberta dos segredos dessa natureza, no sentido de dominá-la e transformá-la (Cf. Chauí, 1997; 283). Esse pensador desenvolve um modelo de ciência que pressupõe uma relação de domínio do sujeito em relação ao objeto: o sujeito, que pela capacidade consciente de abstrair as coisas do mundo de forma comparativa e excluída de suas diferenças, pode criar a identidade do conceito universal, e este como resultado aplicado no mundo psíquico, social, político e histórico. As teorias científicas resultam, assim, da objetivação do dado do sentido em norma, e se estabelecem numa conexão hipotético-dedutiva do saber validada na experiência, (assim, as) *teorias se mostram operatórias, isto é, em última análise, possibilitadoras do domínio sobre os processos naturais ou humanos* (Oliveira, 1987:04).

O saber como poder, impulsionado pela ciência, fortalece o modelo técnico-científico. Assim, floresce o domínio da razão instrumental, *cujo telos é a dominação do mundo* (Hermann, 1999: 23), sobre todos os aspectos da vida. Dessa maneira, a ciência, impulsionadora do saber pela investigação dos processos naturais ou humanos, voltada para uma necessária compreensão dos fenômenos e um avanço significativo para a humanidade, não se constitui apenas em uma forma de acesso e explicação do conhecimento sobre a realidade, mas se torna um instrumento de dominação e exploração e, como tal, de poder.

A racionalidade na era moderna vincula-se, desta forma, ao modelo baconiano-cartesiano de ciência, que se caracteriza pela exigência do método e pela matematização do saber, como fonte segura para legitimar uma verdade. Teoria e prática se constituem, neste processo, em dicotomia e, no âmbito desta, a teoria é vista como uma resolução de domínio da ciência. Nesta perspectiva, o saber científico passa a ter um caráter instrumental, como mecanismo de domínio do homem sobre o mundo. Desta forma, dominar exige segurança absoluta do procedimento para se chegar a uma certeza. Neste sentido, e complementando, Oliveira diz que,

“Se verdade é sinônimo de certeza, então a questão central do problema da verdade se transforma na busca de uma fundamentação última e definitiva, absoluta, um ponto arquimédico a partir de onde se explica toda a construção do conhecimento humano. O racionalismo e o empirismo modernos são suas propostas para a mesma questão de base: a fundamentação absoluta do conhecimento a partir da sua origem. Ambos se fundam na idéia de uma auto doação do real, só mudando a fonte: na razão para o racionalismo, na experiência dos sentidos para o empirismo. (...) Numa palavra, o real é verdadeiro em si mesmo e o conhecimento se reduz a uma técnica de descoberta desta verdade”. (Oliveira, 1987: 05).

Assim, o que é verdade está na dependência do que é produzido pela aplicação do método e pelo uso da teoria. O fundamento da razão está na subjetividade como consciência e representação, que se impõe como capacidade de abstração sobre o dado da realidade; entendido, este último, como *pressuposto fixo e imutável*, por isso, previsível e passível de manipulação. O conhecimento, então, emerge da investigação racional do sujeito, que é capaz de ordenar e representar a realidade.

Conforme esse entendimento sobre a emergência do conhecimento, *as regras imanentes do funcionamento da mente se definem como Epistemologia e adquirem a função metafísica de garantirem os pressupostos do conhecimento e da moralidade* (Marques, 1996 b: 32). E, assim, a razão estruturante da realidade se fecha em si mesma, desconhece os próprios limites ético-políticos de validação, e torna-se instrumento com fins estratégicos de domínio. *A opção da modernidade por esse modelo de racionalidade tem justificado a ação de controle e previsões de ação do sujeito sobre o objeto* (Prestes, 1996; 19).

A educação, no contexto dessa análise, reproduz a racionalidade presente na modernidade, reduzindo sua ação a uma produção predominantemente mecanicista, com raízes no modelo empírico-analítico de ciência que permite a intervenção técnica nos fenômenos sociais e nos fenômenos educativos. Neste sentido, predomina na educação a formalidade cognitiva como estrutura sobreposta às outras esferas importantes para o processo de formação do homem. A aceitação do conhecimento sem discussão e sem apelo à vida cotidiana, assume uma forma linear. Assim, ganha força a ideologia que separa os homens entre aqueles que sabem e aqueles que não sabem, traduzindo-se, assim, para o contexto da educação, a máxima baconiana do “saber como poder” ou como forma de domínio. A crítica a este modelo de racionalidade tem merecido profundas reflexões a partir do século XIX, de forma que a sua possível superação exige explicitação dos seus pontos de ancoragem.

A educação, em seu vínculo com o projeto iluminista, —que teve como aspiração o poder da razão como fundamento de uma unidade entre liberdade e moralidade—, entra em crise diante dos descaminhos da razão instrumental que se tornam predominantes. Ao se questionar o caráter emancipatório da educação, no âmbito da sua normatividade e no ideal da formação do sujeito responsável e capaz de exercer sua plena cidadania e de *apresentar-se nesse mundo como aquele que tem consciência de ser moralmente livre e autônomo*, é mister a inclusão de Immanuel Kant (1724-1804), cujo pensamento traz conseqüências importantes para a compreensão do processo educativo.

Kant advoga um sujeito autônomo e moralmente livre, que assume uma cidadania plena com *consciência de sua posição nesse mundo*. Nesse sentido, é pela educação que

o homem deixa a sua menoridade, a sua incapacidade de servir-se do próprio entendimento, para ter acesso à sua maioridade, e a coragem de servir-se da sua própria capacidade racional. Tudo o que é, ou deseja ser, está na dependência dele mesmo. *Sapere aude! Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento (Aufklärung)* (Kant, 1974: 100). O homem, assim, é capaz de se livrar da sua menoridade e atingir uma responsabilidade plena por uma razão orientada para a liberdade, cuja unidade entre estas *subordina toda a atividade racional a uma essência fundamentalmente prática da razão, ou seja, à exigência racional de transformar moralmente o mundo* (Vicenti, 1994:14).

Na filosofia kantiana o uso da razão é a constatação da liberdade como fato da razão. *Daí que, seja como razão prática seja como vontade de um ser racional, ela tende considerar-se a si mesma como livre, com sua lei própria* (Herrero, 2001:29). É neste sentido que é possível o discernimento do homem para libertar-se de qualquer orientação que não seja dele mesmo, que não seja fruto da sua ousadia de saber e da sua responsabilidade de fazer o uso público da razão; é assim que é possível, ao homem, livrar-se de toda e qualquer tutela. *Para este esclarecimento (Aufklärung), porém, nada mais se exige senão LIBERDADE. E a mais inofensiva entre tudo aquilo que se chamar liberdade, a saber: a de fazer um uso público de sua razão em todas as questões* (Kant, 1974: 104).

Nesta perspectiva, o grande esforço do homem para se constituir como ser autônomo e livre é o de assumir a responsabilidade de fazer uso do próprio pensamento, livrar-se de qualquer que seja a tutela e ter a coragem de aprender com seus próprios passos a andar no mundo. Fica assim proposto ao homem o desafio do aperfeiçoamento, que consiste *emergir da menoridade e empreender então uma marcha segura* (Kant, 1974: 102). Ora, como usar a razão com liberdade, se a própria formulação kantiana considera necessário que o indivíduo seja submetido ao constrangimento da lei com a finalidade de ensinar o uso da liberdade? Kant fala de um constrangimento necessário (*uma certa lei necessária*) que o indivíduo deve ser habituado *a suportar que sua liberdade seja submetida ao constrangimento de outrem*, de modo que *dirija corretamente sua liberdade* (Cf. Kant, 1999:34). Então, o homem pode ficar esclarecido das suas possibilidades, por um processo de aprendizagem educativa.

Kant propõe em suas teses sobre a pedagogia, uma educação para a moralidade e para o uso sábio da razão. Para ele, o homem não é bom e nem mau por natureza, *porque não é um ser moral por natureza. Torna-se moral apenas quando eleva a sua razão até os conceitos do dever e da lei* (Kant, 1999: 102). Se pela razão é que pode conter os impulsos para os vícios e desvios, então se torna fundamental uma educação prática que desenvolva a moral e com esta base, o uso da vontade livre. Segundo Kant, *o caráter consiste no hábito de agir segundo certas máximas. Estas são, a princípio, as da escola e, mais tarde, as da humanidade. A princípio, a criança obedece a leis. Até as máximas são leis, mas subjetivas, elas derivam da própria inteligência do homem* (id. Ib: 81). Assim, o homem como ser racional e sensível *terá de pensar como legislador e como submetido à lei da razão e, em consequência, as leis do mundo inteligível terão de ser pensadas como imperativos, e as ações conforme a este princípio como deveres* (Herrero, 2001: 28).

Kant pensou uma *pedagogia ou doutrina da educação*, que pudesse cuidar da educação pública do futuro cidadão, para formar a melhor imagem do homem como membro de uma sociedade. Considerou a educação sob três aspectos: 1) A formação *escolástica* ou da instrução, para habilitar o homem a conseguir seus fins; 2) A formação da *prudência*, para preparar o cidadão (uma vez que confere ao homem um valor público); 3) A formação *moral*, que dá ao homem *um valor que diz respeito à inteira espécie humana* (Cf. Kant, 1999: 37). Na concepção kantiana o homem tem inclinação para tornar-se cada vez melhor, a educação é o processo para que o homem venha ser um verdadeiro homem.

Assim, o homem com preparo moral, torna-se capaz de fazer o uso público da razão frente ao *grande público do mundo letrado*. Isso significa que tem idéias próprias sobre as questões que afetam o homem em sociedade, que é capaz de seguir regras estabelecidas como necessárias, sem contudo, se omitir de realizar o exame crítico sobre essas questões. Na concepção kantiana, o homem no exercício da função de interesse público, no que denominou uso privado da razão, deve se submeter de forma passiva e obediente ao controle governamental. Nesse caso defende a obediência em detrimento do raciocínio. No entanto, na qualidade de membro de uma sociedade total, nada impede que como sábio, no uso público da razão, possa raciocinar e expressar seus entendimentos a respeito de determinada função (Cf. Kant, 1974: 106). Nesse sentido, o

esclarecimento kantiano constitui-se como elemento básico da ética e da democracia política moderna, da qual a educação escolar mantém seus vínculos e orienta suas funções de instrução e formação moral do cidadão.

O mundo moderno kantiano, como orientação de uma filosofia do agir humano, passa a ser um dos principais eixos da educação da nossa época. Assim, a formação da consciência e a construção da moral justificam uma ação pedagógica que busca atender a formação de um sujeito capaz de usar suas potencialidades para o exercício pleno de cidadania. O sujeito é aquele que adquire o saber, cumpridor das suas obrigações e disciplinado para escolher o melhor caminho.

A idéia de bem, fundada na filosofia da consciência, é aquela em que o homem é educado para domar a sua animalidade; e, como sujeito da ação consciente, para tornar-se capaz de fazer sempre o melhor para si; e, como imperativo dessa experiência, fazer o melhor para o outro. A educação, nesta perspectiva, é o projeto da construção de um sujeito responsável por si e pelo mundo em que vive, estando nesse sujeito a capacidade de promover o bem-estar social.

A autonomia e a liberdade, —como processo de formação do homem—, são, ainda, tematizadas por Hegel (1770-1831) e Marx (1818-1883) nos séculos XVIII e XIX, respectivamente. O primeiro enfatizou o caráter reflexivo da razão como totalizadora e auto-referente; portanto, enfatizou o sujeito como unidade dialética da razão e da história. E, o segundo, contrário ao espírito absoluto, entende o homem em seu vínculo com a prática social concreta; nesse entendimento, portanto, enfatizou que o homem, por um processo de desdobramento da subjetividade, é sujeito histórico e produtor da realidade objetiva. Marx valoriza a questão da experiência como processo de construção da consciência, credita importância ao método científico como produtor do conhecimento e, dessa maneira, seu pensamento positivo favorece a aplicação da técnica como elemento interventivo na organização da sociedade. Como resultado da influência dos pensamentos de Hegel e Marx, o homem passa a ser entendido como ser histórico e social e se fortalece o ideal de uma sociedade igualitária *para a qual a educação tem um papel privilegiado* (Prestes, 1996; 24).

Apesar dessas posições já conterem críticas ao iluminismo e evidenciarem um esforço no sentido de ampliar o potencial crítico da razão na perspectiva da

emancipação humana, o fortalecimento, a partir do século XVIII, de uma racionalidade metódica, com o uso do método experimental e o formalismo moral, —notadamente no direito e nas instituições do estado de direito—, surge uma outra espécie de autonomia: a científica. Esta autonomia científica reduz a razão à lógica do procedimento, por uma preocupação em apenas considerar problemas isolados e *não mais a ordem das coisas encontradas no próprio mundo ou concebida pelo sujeito* (Habermas, 1990; 44). O modelo científico, com a autonomia de sua racionalidade, traz problemas para o mundo moderno e, conseqüentemente, para a educação fortemente filiada a esta tendência.

Coerente com essa nova espécie de autonomia, a tarefa educativa, enquanto processo de formação do sujeito epistêmico e moral, constitui-se em formar sujeitos conscientes de um dever ser, com autonomia e liberdade para o agir, em busca de uma vida de plena realização. Essa formação do sujeito, pela instrução e disciplina, deveria organizar sociedades justas e direcionadas para o progresso. Esse ideal racional, que permeou toda a estrutura da sociedade ocidental, —na pretensão de assegurar a paz e a prosperidade entre os homens—, conseguiu, na verdade, estabelecer uma posição conformada e conflituosa de ser homem no mundo.

O processo educativo, nesta perspectiva, favoreceu o desenvolvimento de uma subjetividade que se manifesta em diferentes dimensões da consciência, como consciência cognitiva, moral e política. O sujeito epistêmico e moral justifica-se por uma consciência que busca uma responsabilidade individual, e a escola confirma uma racionalidade subjetivada como forma exclusiva para legitimar as relações do homem com o mundo.

Dessa maneira, a educação como processo mediador da cultura, do social, da política e das ciências, não passou somente pelo ideal kantiano, hegeliano e marxiano: o sujeito, —com domínio sobre o objeto, orientado por normas de um mundo organizado e produtivo—, foi, também, motivo para uma formulação positiva de ciência. Tal formulação efetivou-se de modo que os processos criativos e produtivos não pudessem fugir do controle e das previsões conhecidas pelas ciências experimentais, instrumentalizando-se de vez a razão. Surge, neste contexto, um comportamento ideológico que se alastrou por todos os poros do sistema, e que se traduziu por um poder

de dominação expresso em diversas formas de totalitarismo e no processo de educar o homem.

A ação pedagógica realiza-se no processo de formação de um sujeito consciente dos seus deveres e responsável pelos seus atos. Nessa ação, o professor cumpre o papel de transmissor do conhecimento, efetivando pela sua autoridade a tarefa monológica de ensinar as futuras gerações a desempenharem uma função social inspirada nos valores da democracia burguesa; e, esta, por sua vez, preconiza a ordem e os direitos universais dos cidadãos, que assim se conformam com um jeito de ser e de viver no mundo.

Nesse horizonte encontra-se a fundamentação antropológica de base metafísica, sobretudo na sistematização iluminista, com sua projeção claramente educativa de romper com todas as heteronomias e orientada pelo ideal Kantiano de que o homem só se converte em homem pela educação. É nessa perspectiva que o mundo moderno apostou como nenhuma outra época, no projeto educativo. Individualidade, consciência, responsabilidade moral e identidade do eu passaram a ser as categorias centrais do discurso pedagógico, decorrentes de uma certa compreensão sobre a natureza humana. Essas categorias, arrastadas pela crise da razão, já não oferecem à educação nenhum tipo de segurança. (Hermann, 1999; 17)

Evidentemente, o discurso pedagógico, na modernidade, fica sujeito à críticas diante desta falta de segurança para a educação e da razão em crise. Não resta dúvidas que não há garantias para o tipo de universalidade pretendida pelo sujeito transcendental kantiano, que —isolado, não suporta a contradição da força externa atuando contra sua autonomia e liberdade.

A educação, —como projeto moderno de desenvolvimento de um sujeito capaz de se tornar autônomo e livre pela formação de uma moral e de um saber que se fundamentam no esforço de cada indivíduo em se autodeterminar—, é no mínimo contraditória, quando se pensa no seu processo regulador e no poder da verdade científica que atuam no seu processo sob a forma de uma racionalidade objetivante, e não mais sob a forma da responsabilidade de cada sujeito por si mesmo e da sua capacidade de escolher o melhor caminho diante da facticidade do mundo. Há uma imposição sobre a vontade, e a educação se torna mera reprodução: a ação pedagógica,

sem o poder da crítica, apresenta-se como intervenção tecnológica que cumpre a tarefa de formar indivíduos habilitados para a vida produtiva e regulados para uma ordem social que os fazem viverem de um mesmo modo. A consequência mais desumana desse processo é a alienação da vida humana em sociedade, que impõe a cada sujeito adequar-se aos padrões definidos pelos sistemas racionalizados da modernidade.

Interessante notar como a filosofia da consciência está presente no entendimento que os professores e alunos têm do processo educativo, e como este influencia o modo de ser e agir desses agentes da educação. Vale a pena citar aqui, como ilustração, frases escritas no muro que cerca a maior e mais tradicional escola da cidade onde resido, Mirassol D'Oeste em Mato Grosso: “Quando alguém evolui, evolui tudo que está em sua volta”; “A Ciência tem raízes amargas, porém seus frutos são doces”; “O mais importante, é que o professor saiba ver progresso onde antes só via erros” “A escola é o espaço onde o poder disciplinador produz saber”. É provável que estas frases sejam cópias indicadas pela direção escolar, mais provável ainda é que elas tenham a ampla aprovação da comunidade escolar, sem, no entanto, em ambos os casos, terem sido objeto de uma reflexão crítica, que desse conta do sentido que estas representam para uma justificação do processo educativo no mundo atual.

Nesse sentido, o conhecimento reproduzido na escola se fecha na capacidade cognitiva produtora de especialidades e de habilidades para um uso correto do saber no contexto da realidade. A racionalidade implicada nesse entendimento é a de uma razão objetivante, que não leva em consideração o sentido e o significado que este pode ter para os sujeitos envolvidos nesse processo.

Nessa perspectiva, a educação atual ainda padece sob a hegemonia de uma teoria substanciada no modelo empírico-analítico de ciência, que reduz a sua ação à simples tarefa de transmissão de conhecimentos e treinamento de pessoas para o exercício de especialidades e de capacidades de intervenção em um dado da realidade, como fazem os economistas que agem como se não houvesse um fato social abrangente por trás das suas previsões. Mas, se esta é uma das suas possibilidades, não é a única, como adverte Oliveira (1987; 3), ao apontar para um *questionamento, que cada vez mais se generaliza, a respeito dos fundamentos ontológicos e antropológicos deste modelo de*

*saber, no sentido não de destruí-lo, mas de apontar sua necessária “superação” na perspectiva mais abrangente dos fenômenos educativos.*

Seguindo esse raciocínio, pretendo aproximar-me, a partir do item 1.4 desse capítulo, da teoria de Habermas, no sentido de ressignificar a prática pedagógica por um outro entendimento sobre os processos construtivos dos espaços pedagógicos voltados, não somente para a capacitação cognitiva/instrumental dos seus agentes, mas, sobretudo, para a formação de uma competência comunicativa que amplia a capacidade crítico-reflexiva sobre o conhecer e o entender sobre algo no mundo e possibilitam a formação das diversas subjetividades, presentes nesse processo, de forma compartilhada. A educação, como tal, entrelaça o horizonte de sentido da práxis humana em uma rede discursiva mediada pela relação professor-aluno. E estes, assim relacionados, relativizam o objeto a um dado contexto e presentificam historicamente suas experiências com ênfase na comunicação voltada para o entendimento.

Não se trata, evidentemente, de negar a utilidade da competência cognitiva, mas de ampliar o potencial da racionalidade que lhe é subjacente para um contexto repleto de significados. Não se trata simplesmente de uma nova forma de pensar, mas de um novo jeito de situar a razão, que assim pode criar o novo em constante aliança com a tradição e desenvolver sempre e mais, a partir da educação, as condições para o exercício de uma cidadania emancipada.

### **1.3 - Nietzsche e a crítica à metafísica da subjetividade, uma ressonância na educação do nosso tempo.**

O filósofo alemão Friedrich Nietzsche (1844-1900) rompe com todas as crenças do projeto moderno e, por isso mesmo, é um dos precursores da pós-modernidade, enquanto movimento filosófico contestador e recriador da cultura contemporânea. Sua

crítica é forte e contundente contra a metafísica da subjetividade, desestabiliza todas as verdades construídas como indubitáveis. Percebe desde cedo que a moral e a verdade burguesas encontravam-se dissociadas da vida. Para ele, a vida não se limitava a um domínio teórico, pelo intelecto ou por afirmações morais prévias: *a priori, a vida é tudo, é práxis que inclui o verdadeiro e o falso e não só o verdadeiro; inclui o bem e o mal, e não só o bem* (Ghiraldelli, 2000:27).

Nietzsche denuncia a moral vigente, pois esta tem um conteúdo historicamente hipócrita, tem origem em uma linguagem cuja estrutura gramatical é forjada para formar um determinado tipo de sujeito, aquele que se autodetermina, que tem consciência moral e responde pelos seus atos. Este sujeito é ficção gramatical na qual a semântica é a do projeto iluminista (Cf. Ghiraldelli, 2000:28-29).

Neste sentido, os sonhos de liberdade, autonomia, democracia e universalidade são produção do próprio homem, não passam de ficção, de uma interpretação que os nossos sentidos atribuem ao real, em que a linguagem utilizada é a do iluminismo e do humanismo.

Ensinar ao homem o futuro do homem como sua vontade, como dependente de uma vontade de homem, e preparar grandes riscos e ensaios coletivos de disciplina e aprimoramento, para com isso pôr termo àquela horrível dominação da insensatez e do acaso que até agora se chamou “história” – a insensatez do “maior número é apenas sua última forma - : para isso será algum dia necessária uma nova espécie de filósofos e detentores do mando, a cuja imagem tudo o que existiu sobre a terra dos espíritos ocultos, terríveis e benévolos poderia se tornar pálido e anão (Nietzsche, 1999:323).

Nietzsche atacou duramente os métodos antinaturais de educação, por entender que estes trazem subjacente a filosofia do sujeito, aquela filosofia que vê o sujeito como possuidor da liberdade para agir, para escolher entre o bem e o mal. Na interpretação de Ghiraldelli Jr. *esse é o engodo das ovelhas, elas pregam a doutrina de que o lobo pode agir como sujeito – isto porque o sujeito existe, como garantiu o humanismo, ou seja, o lobo pode se autodeterminar e, assim, ser bom piedoso – no limite virar vegetariano!* (Ghiraldelli Jr. 2000:28). A moral, o bem e a verdade para Nietzsche são o discurso idealizado pelos fracos para impedir a disposição dos fortes. Na leitura deste filósofo, o

homem é impulso; o ato de conhecer, para Nietzsche, está na força da natureza humana, na vontade de potência. (...) *suposto que nada outro está “dado” como real, a não ser nosso mundo dos apetites e paixões, que não podemos descer ou subir a nenhuma outra “realidade”, a não ser precisamente à realidade de nossos impulsos – pois pensar é apenas uma proporção desses impulsos entre si* (Nietzsche, 1999; 310). Critica as tendências democráticas de ensino, por que estas minam as possibilidades naturais do homem, afasta-o daquilo que ele realmente é. Defende um homem que não pertence a massa, o homem que sabe ser ele mesmo.

A crítica que Nietzsche faz ao sistema educacional alemão vai além das fronteiras e do tempo quando tematiza a questão do conhecimento como suporte para o domínio da vida pelo intelecto, do conhecimento *que separa a vida e pensamento, corpo e inteligência*, que faz do saber uma razão circunscrita em si própria, que se reproduz de forma independente do contexto significativo da vida. Para Nietzsche, o conhecimento não está voltado para melhorar a forma da vida, mas se reduz a uma posição do intelecto, se limita à teoria.

Com Nietzsche surge uma referência para a pós-modernidade, que não aceita mais a figura do sujeito racional, portador da certeza e da verdade universais que determinam o modo de agir de toda a humanidade. Sua filosofia provoca a visão de um mundo sem estabilidade, em que não há certezas, mas conhecimento que se adapta ao processo dinâmico da vida, *e no qual o significado não pode mais ser ancorado numa visão teleológica de história* (Giroux, 1993: 44).

Com essa queda do edifício da metafísica da subjetividade, a base de justificação da ação pedagógica na modernidade fica abalada. A razão, como princípio unificador da realidade, não pode mais responder diante das exigências plurais encontradas na facticidade do mundo. Segundo Hermann, *não há mais um elemento extra-humano para fundamentar a natureza humana, o que implica, para a educação, colocar sob suspeição seus próprios fundamentos e perder a confiança na certeza do aperfeiçoamento moral, que orientou o pensamento pedagógico clássico, emergindo a descentração do sujeito, por meio de uma pluralidade de perspectivas* (1999: 51-2).

#### **1.4 O Sujeito e a possibilidade da razão comunicativa no caminho de J. Habermas**

A crítica de Nietzsche à filosofia da consciência anuncia a morte da metafísica, e denuncia a ciência moderna pelo seu excesso no uso de uma racionalidade de procedimento que disseca e atomiza tudo em nome da verdade objetiva, como se a vida fosse feita em pedaços e sem vida (Cf. Dias, 1992: 60-71). Esta posição provoca uma ruptura na filosofia do século XX e faz emergir uma crença radical na relatividade e na contingência contra as formas universalistas de entendimento da vida humana.

Jürgen Habermas filósofo do nosso tempo, com filiação a uma visão crítica da razão moderna reflete não só a respeito da crítica nietzschiana, mas a respeito da crítica feita por outros autores como Heidegger, Foucault, Adorno, Horkheimer, sobre a consciência universal e seus efeitos na vida humana. Acredita que com a queda do paradigma iluminista o sentido da emancipação e da autonomia estão relativizados, e reconhece a contingência do mundo no contexto da finitude e das experiências; mas não fica nisso: propõe um quase transcendentalismo que respeita os contextos, sem cair na metafísica. Acredita nas possibilidades da razão de aprender uma universalidade no processo do agir comunicativo, em que aqueles que compartilham o espaço comum à vida recorrem ao discurso argumentativo como forma de se entenderem. O uso da linguagem assume a dimensão comunicativa e se concretiza por uma razão presente na relação intersubjetiva voltada para o entendimento. Assim, a racionalidade muda o seu eixo: deixa de ser monológica e passa a se constituir num horizonte da possibilidade dialógica. A razão não é mais considerada com uma instância auto-reflexiva do sujeito cognoscente e surge espaço para uma relação afirmativa da vida compartilhada comunicativamente, num mundo da vida em que se pode detectar a racionalidade dos atos de fala, nas suas diversas pretensões de racionalidade.

Sua teoria significa, para a reflexão filosófica da sociedade no contexto da cultura ocidental, uma mudança teórico-metodológica no pensar a racionalidade. Esse pensar não se prende mais a um sujeito transcendental dotado de poder para o domínio e a

auto-suficiência, mas aponta para o potencial de recuperar a razão pela via comunicativa. Sua proposta ganha o mais amplo sentido de transformar a cultura individualista, por um esforço orientado pelo agir comunicativo, para uma cultura de entendimento. O mundo como contexto da cultura, do social e do individual necessita, mais do que nunca, desse esforço ético discursivo como forma de encontrar parâmetros que regulem a convivência humana pelo consenso. A interpretação de Rouanet é esclarecedora neste sentido:

O individualismo é incompatível com a teoria da ação comunicativa. Para ela, o homem é um ser plural. Ele nasce numa comunidade lingüística, e organiza as relações com seus semelhantes sobre o pano de fundo de um mundo vivido intersubjetivamente compartilhado (Rouanet, 1989;43)

A saída, para Habermas, está na superação do paradigma da consciência pelo paradigma da linguagem. O sujeito é, então, entendido pela ação comunicativa que estabelece com o outro, em que a racionalidade subjacente está predisposta para o discurso argumentativo próprio das relações intersubjetivas encontradas no mundo da vida. Assim, ele não aceita o fracasso da subjetividade, porque pretende a reconstrução de uma racionalidade própria de conteúdos universais regulados pela ação comunicativa. O sujeito, nesta perspectiva, deixa de se orientar pela intenção de domínio para assumir uma forma cooperativa de entendimento com o outro sobre um dado momento da vida.

Habermas (1990), em seu esforço teórico em favor de uma ressignificação da racionalidade, procura um caminho que —estando mais próximo das ciências, sobretudo das humanas—, situe a razão no contexto das interações humanas desde sempre presentes no mundo da vida. Uma posição de filosofar que muda o enfoque da razão como exclusividade do eu solipsista, e assuma um potencial no interior da linguagem como processo mediador de toda a existência humana. Uma filosofia da linguagem que contemple a superação da divergência entre o uno e o múltiplo, na qual *a razão é razão do todo e de suas partes* (Habermas, 1990: 44).

Diante do *estremecimento do modo de pensar metafísico*, da crítica à representação empirista e objetivista e ao transcendentalismo, Habermas procura na sua

análise reflexiva os motivos que possam sustentar um novo paradigma. Nas palavras de Martini este novo paradigma, *identificado com um tipo de racionalidade discursiva-argumentativa, permite integrar questões epistemológicas e práticas* (1996:17). Uma nova racionalidade estruturada em critérios cognitivos, práticos e pragmáticos discursivos, que se estabelece no contexto intersubjetivo da práxis comunicativa. Uma filosofia que reexamina o sujeito na sua relação transcendental/empírica e postula a superação da divergência entre essas dimensões, participa da tendência à virada lingüística da filosofia, que *preparou os meios conceituais através dos quais é possível analisar* formas de racionalidade incorporadas ao agir comunicativo (Cf. Habermas, 2000: 53).

Salvar a razão do esfacelamento se torna possível, então, a partir de um contexto de mundo onde as relações não estão mais na dependência de uma subjetividade, mas encontram-se na intersubjetividade mediada pela linguagem e voltada para o entendimento. Uma reconstrução das possibilidades de racionalidade que restaurem as condições de vida no mundo partilhado por homens, em que a verdade deixa de ser poder e passa a ser uma aspiração no contexto de pretensões de validade, sobrepassa a estrutura lógica, ganha conteúdo histórico e se realiza na comunicabilidade como forma de integração social.

Habermas propõe, com sua teoria, uma ação comunicativa emancipadora da experiência, que não se reduz apenas à competência cognitiva, mas cultiva uma razão dialógica ao ampliar o espaço da competência comunicativa. Seu esforço teórico é reconstrutivo de uma racionalidade presente desde sempre nos processos comunicativos, que pela ação reflexiva da linguagem nos contextos de fala, produz condições que possam ser entendidas como válidas para acordos e consensos nas relações estabelecidas entre duas ou mais pessoas. Uma racionalidade em potencial na ação comunicativa, uma ação social estruturada em processos lingüísticos de entendimentos e acordos, uma competência comunicativa e crítica que possa renovar a possibilidade de enfrentar os problemas e superar as dificuldades de um mundo que se apresenta como realidade a ser problematizada. Assim, a racionalidade presente nos atos de fala favorece o argumento em vez da coação, coloca os atores de uma relação em condições de igualdade para agirem e defenderem seus pontos de vistas em contextos nos quais o

significado e a pretensão de validade produzem entendimentos e acordos plausíveis à crítica.

Este conceito de racionalidade comunicativa possui conotações que em última instância alcança à experiência central da capacidade de reunir sem coações e de gerar consenso que tem uma fala argumentativa em que diversos participantes superam a subjetividade inicial de seus respectivos pontos de vista e a favor de uma comunidade de convicções racionalmente motivada se asseguram de vez a unidade do mundo objetivo e a intersubjetividade do contexto em que desenvolvem suas vidas (Habermas, 1999 I: 27)<sup>2</sup>.

A partir dessa incursão no pensamento de Habermas, na perspectiva deste trabalho, é preciso revitalizar o tecido social esgarçado a partir de uma ação renovada dos diferentes atores que compartilham o mundo da vida. É no uso da linguagem, enquanto ação mediada da práxis humana, que a convivência intersubjetiva torna possível articular uma correspondência entre as ações de ego com as de alter, rompendo as condições de *ação de uma consciência monádica*.

Desse modo, busco o entendimento da ação social como um processo de articulação, em que diferentes atores com planos de ação entrelaçados uns nos outros formam a solução para um problema de coordenação pela *força consensual do entendimento lingüístico* (Cf. Habermas, 1990: 70-71). A partir daí, a educação como ação social, é, então, um problema de coordenação em que vários atores podem se valer de planos de ação de modo interativo. Tais planos de ação seriam baseados no *entendimento motivador da convicção* e explicitados em soluções encontradas nos atos de fala daqueles que compartilham uma mesma experiência, num mesmo mundo da vida, como as que ocorrem no espaço educativo. A pertinência da teoria de Habermas faz sentido pela reflexão e análise das categorias que ele elege nos diferentes tipos de interação e racionalidade, tendo em vista as possibilidades via entendimento, de se chegar a uma forma de emancipação e de esclarecimento do homem no contexto de um mundo pós-moderno.

---

<sup>2</sup> A tradução, para o português, desta e de outras citações extraídas das obras de Habermas editadas em Língua Espanhola são de minha responsabilidade.

A educação, como projeto ancorado na filosofia da consciência que pretendeu a formação do ser humano pela sua maioridade e a liberdade para agir no mundo, desenvolveu-se por um tipo de razão que não abre espaço à pluralidade. Neste sentido, a realidade constitui-se em um contexto unidimensional, onde o sujeito valorizado supõe um saber teórico distinto da vida prática, que exprime a arbitrariedade deste sujeito sobre todas as questões humanas. Assim, que saída resta para pensar a possibilidade de uma forma de esclarecimento e emancipação do homem no contexto das pluralidades? A educação enquanto espaço de reprodução, reconstrução de saberes, cultura e formação de identidades não pode renunciar à sua tarefa de possibilitar formas renovadas para a ação do homem no mundo. O espaço que se abre, a partir de então, aponta para uma razão e uma interação intersubjetivas. Desse modo, conhecer, viver e renovar as experiências em um mundo compartilhado, —em que a ação de um ator se completa na relação com o outro, em que a ação do ego se engate na ação de alter—, não permite mais uma experiência do sujeito isolado em um mundo que ele objetiva e manipula.

Considerando essa nova situação, o que interessa para este trabalho são os fundamentos da teoria do agir comunicativo, no sentido de uma possível renovação da prática pedagógica, por uma razão transformada e ampliada pela comunicação. Interessa abrir os olhos para uma perspectiva em que se possa pensar uma base normativa com ações apoiadas na totalidade da existência humana e assumidas na forma constituinte de uma racionalidade aberta, processual e reabilitadora da emancipação humana. Esse processo privilegia a competência comunicativa como abrigo para as imensas possibilidades do homem em se aprimorar nas diversas situações históricas e interativas, em um mundo que exige cada vez mais uma forma de regulação pela força do entendimento.

### 1.5 A ação comunicativa como fonte de integração social.

O trabalho filosófico/sociológico/lingüístico de Habermas, edificado em uma teoria crítica da sociedade, busca superar o diagnóstico pessimista dos teóricos de Frankfurt (precursores da teoria crítica) e da teoria da racionalização social de Weber, que anunciam uma crise sem saída para a civilização ocidental caracterizada pela redução do potencial da razão, frente ao avanço da razão técnico-instrumental, que na visão de Weber, traduziu-se no desencantamento da vida, na perda da liberdade e na alienação cultural do homem. Para Habermas (1999 II), as formas restritivas da *razão voltadas a fins* não expressam todo potencial da razão humana, representa apenas uma forma reduzida e passível de distorções, que pode ser reconstruída a partir dos contextos socioculturais comunicativos presentes no mundo da vida. Portanto, o processo de encurtamento dos espaços comunicativos pelo avanço de uma racionalidade instrumental, que provoca a colonização do mundo da vida, pode ser superado pelo cultivo de uma racionalidade interativa/comunicativa capaz de recuperar o potencial comunicativo presente no mundo da vida compartilhado intersubjetivamente.

Na perspectiva de superar essa crise, há um enorme esforço daqueles que se dedicam à construção de uma teoria social que sinalizam uma mudança de paradigma, que teoricamente propõe uma socialidade a partir dos espaços em que se normatizam acordos racionais e modificam-se os horizontes de sentido, entrelaçando saberes e interesses no uso de uma racionalidade dialógica, que possa reconstruir as bases do agir desde um contexto de normas, passíveis de serem elaboradas a partir da problematização de normas existentes no mundo da vida.

O empenho da teoria de Habermas, *que pretende configurar-se como teoria da racionalidade e da emancipação*, identifica uma relação dialética entre o mundo da vida e o mundo do sistema,<sup>3</sup> ao mesmo tempo, que percebe o aparecimento de barreiras que interferem na articulação desses sistemas ( mundo da vida e sistema), causando distorções que podem ser explicadas pelas crises e patologias nos contextos

socioculturais das relações interativas do homem no mundo da vida. Segundo Siebeneichler (1989), *esta dialética é importante para a sua teoria, porque lhe permite distinguir duas formas de interação social: a integração social que segue a via das orientações que os agentes colhem no mundo vital e a integração sistêmica, produzida pelos modos estratégicos de ordenar as conseqüências da ação* (Cf. Siebeneichler, 1989: 126-7).

A fecundidade da teoria habermasiana, para a análise que faço da educação enquanto possibilidade renovada na formação da competência comunicativa, parte do pressuposto básico de que o entendimento na ação social é formador de processos comunicativos, e, desta maneira, a ação comunicativa é fonte de integração social. Habermas, aponta para a compreensão da ação humana na perspectiva de um outro modelo de racionalidade, caracterizado por uma ação social comunicativa *que emana dos processos de entendimento lingüísticos que buscam o reconhecimento intersubjetivo de pretensões de validade criticáveis* (Boufleuer, 1997: 28). Um modelo que se distingue da racionalidade da ação social *que emana dos processos de intervenção na natureza com o fim de uma manipulação com êxito* (id, ib.). Uma mudança no parâmetro de racionalidade e de crítica, que estabelece um conceito de maior alcance para ação do homem em sociedade e aponta para um modelo filosófico alternativo, que caracteriza o paradigma da linguagem, *do entendimento intersubjetivo ou da comunicação, em que o aspecto cognitivo-instrumental fica inserido no conceito, mais amplo, de racionalidade comunicativa* (Habermas, 1999 I: 497).

Os sujeitos capazes de linguagem e ação se entendem entre si e sobre coisas no mundo, a partir das reproduções das estruturas encontradas neste mundo que orientam suas posturas no sentido de afirmações ou de negações motivadas racionalmente, que deste modo, podem coordenar seus planos de ação voltados para o entendimento. Assim, a ação humana se constitui como social por reprodução de estruturas e símbolos que diferentes sujeitos vivenciam em uma dada realidade, e pressupõe relações mediadas por regras que de alguma forma normatizam as expectativas de diferentes sujeitos em interação.

---

<sup>3</sup> Os conceitos mundo da vida e sistema serão melhores explorados no capítulo 2 deste trabalho.

Neste sentido, um sujeito que age pode não ter um saber explícito das normas que regem seu comportamento, mas ele possui um saber implícito do sistema de regras, segundo as quais seu comportamento se pauta. Toda a ação no sentido estrito da palavra, pressupõe um sistema abstrato de regras, que constituem, por assim dizer, as estruturas profundas dos fenômenos observados na superfície. É precisamente, a partir daqui, que Habermas vai distinguir dois tipos fundamentais de ação intencional, que vão constituir as categorias fundamentais de uma teoria da sociedade: a ação teleológica e a ação comunicativa (Oliveira, 1989; 16).

Quando Habermas emprega os conceitos *agir e falar*, para analisar o termo *agir social* ou *interação* como conceito complexo, ele o faz explicitando o uso destes conceitos elementares, como unidade dialética *a qual torna possível um entrelaçamento radial de temas e de ação em espaços sociais e históricos*. Neste sentido, a ação comunicativa é entendida como solução para um problema de coordenação em que vários atores, por força do entendimento lingüístico, unem seus planos de ação por mecanismos que favorecem o entendimento. O mecanismo de coordenação da ação neste caso efetiva uma correspondência entre as ações de ego e as de alter, uma ligação que reduz as *possibilidades de escolha contingentes e conflitantes*. (Cf. Habermas, 1990: 70-1).

Em oposição ao mecanismo de coordenação da ação, em que o uso do meio lingüístico se orienta para o entendimento, Habermas esclarece que no agir estratégico *o efeito de coordenação depende de influência dos atores sobre os outros e sobre a situação da ação, a qual é veiculada através de atividades não-lingüísticas*. Neste caso, o uso de linguagem natural assume apenas a função de transmissão de informações, a finalidade deste mecanismo é o de *influenciação que induz um comportamento*. Desta forma, a ação orientada para um fim *através de uma influência calculada sobre enfoques proposicionais de um oponente (...) fere as condições sob as quais as forças ilocucionárias despertam convicções e geram "contactos"* (Cf. Habermas, 1990: 71-2). Esta condição afeta as ações comunicativas originadas no mundo da vida, que desta maneira, ficam opacificadas pela racionalidade sistêmica.

Importa fazer a distinção entre o agir comunicativo e a ação do tipo estratégica, porque na ação do tipo comunicativa os participantes perseguem, sem reservas,

objetivos que favorecem acordos e criam condições para ajustar uma coordenação dos planos de ação individuais. Portanto, é mister o entendimento, a partir do mecanismo lingüístico de coordenação das ações, do efeito de vínculo que exercem as ilocuções nos atos de fala em determinado tipo de interação. Decorre deste entendimento o que Habermas chama de ação comunicativa:

A esta classe de interações, em que todos os participantes harmonizam entre si seus planos individuais de ação e perseguem, por conseguinte, sem reserva alguma seus fins ilocucionários, é o que chama ação comunicativa (Habermas, 1999, I: 376-7).

Neste sentido, a educação escolar, enquanto ação social que se realiza em contexto privilegiado do processo interativo, pode se valer da ação comunicativa como possibilidade de ressignificação da prática pedagógica. A educação como interação pode assim ser pensada, no caminho vigoroso de uma racionalidade dialógica, que se estrutura nos processos lingüísticos da relação entre os diversos sujeitos envolvidos na tarefa educativa e no processo de construção e reconstrução de saberes, próprio do mundo sócio-cultural e das subjetividades que interagem em relações solidárias, críticas e capazes de promover o entendimento diante da emergente facticidade da vida.

Importa, desta maneira, fazer uma reflexão filosófica da educação na sua tarefa de reprodução e renovação dos componentes simbólicos do mundo da vida: cultura, sociedade e personalidade, na perspectiva de uma concepção de formação do sujeito estruturada em uma racionalidade do tipo comunicativa. Pensar uma ruptura epistemológica que supere a condição objetivante do conhecimento, a partir do imbricamento do sujeito com o objeto, do homem com o mundo, de tal forma, que possa ser o homem percebido como participante de um mundo construído e interpretado historicamente, situado no contexto sócio-cultural e no processo histórico da sua gestação, em que é condicionado, mas também condicionante, como bem esclarece Oliveira,

Tanto o homem como o mundo, só podem ser pensados como processo do seu mútuo condicionamento. Nosso mundo, historicamente marcado e interpretado lingüisticamente, constitui o horizonte, no qual o homem se

experimenta, se compreende e se produz como ser histórico. Por isto, só se pode pensar o homem como ser-no-mundo, isto é, uma totalidade concreta determinada numa combinação específica de coisas, instituições, saberes, construída num complexíssimo processo de interação, que constitui seu processo de gestação histórica. O homem é o permanente movimento de seu produzir-se, assim, gênese incessante, tarefa sempre renovada (Oliveira,1987; 11)

Nesta direção, a educação, como processo de interação entre educadores e educandos, cria e recria o modo de ser e de entender o mundo dos sujeitos que produzem história e conhecimento. A racionalidade comunicativa, como parâmetro de constituição do sujeito social e histórico, é possibilitadora de uma relação dialógica livre de controle e de coação e com condições de assegurar um mundo de participação, entendimento e realização ética. Educar é, portanto, um espaço apropriado para a construção e reconstrução de saberes, valores e normas, que amplia a inserção dos sujeitos diferentes, em termos de diferença cultural, social e cognitiva, numa perspectiva de liberdade em que todos os homens possam participar de uma discussão pública das questões que atingem direta e indiretamente suas vidas.

O que se torna mais problemático no contexto da ação educativa é que embora esta possa ser pensada e realizada a partir dos pressupostos da ação comunicativa, muitas são as interferências, seja da racionalidade sistêmica, das condições pessoais (em termos de condições genéticas de herança) dos condicionamentos culturais, sociais e econômicos que dificultam a tarefa educativa. Esta sendo exercida por seres humanos finitos sofre de uma imensa vulnerabilidade a qual estão expostas todas as ações e relações humanas. Por isso mesmo é tão importante a constante recriação de espaços comunitários pedagógicos promotores de aprendizagens sociais que permitam a professores, pais e adultos em geral de uma comunidade a assumir a responsabilidade da tarefa educativa (Cf.Martini, 2003: texto não publicado).

## 2. A PRAGMÁTICA UNIVERSAL DE HABERMAS COMO PRESSUPOSTO DA AÇÃO COMUNICATIVA

Habermas (2000) em *O discurso filosófico da modernidade*, que reexamina a direção adotada por Hegel, Marx, Heidegger, Derrida e Foucault frente à crítica da razão e o sintoma de esgotamento da modernidade, aponta para a necessidade de abandonar o modelo filosófico que justificou a crença no sujeito auto-referencial, ao afirmar que *certamente devam se dissolver os sintomas de esgotamento na passagem para o paradigma do entendimento recíproco* (2000: 414).

Seu esforço enceta uma teoria crítica da sociedade que pretende apontar uma saída para as situações aporéticas gestadas no território da filosofia da consciência. Habermas abandona o paradigma típico da filosofia moderna da subjetividade, e procura elaborar pela reflexão sobre a linguagem, uma teoria da competência comunicativa que assume o lugar de um novo paradigma, o da linguagem, que dá ensejo a um novo modo de fundamentar a filosofia. Faz isso a partir do contato que tem com a filosofia analítica e com a hermenêutica, as quais procura transformar de forma reconstrutiva em sua pragmática universal.

A fundação de um novo paradigma está na ação orientada ao entendimento em que a preocupação se desloca da *atitude objetivante em que o sujeito cognoscente se dirige a si mesmo como a entidades no mundo*, para uma *atitude performativa dos participantes da interação que coordenam seus planos de ação ao se entenderem entre si sobre algo no mundo* (id. Ib: 414).

Nesta guinada teórico-metodológica, apoiada numa determinada concepção de linguagem e de entendimento, Habermas estabelece as bases filosóficas que justificam uma outra relação do sujeito com o mundo. A relação entre sujeito e mundo que não esteja mais na dependência do sujeito ou do objeto, mas que se realiza na intersubjetividade de duas ou mais pessoas que se entendem sobre algo no mundo.

Compreendido o esforço de Habermas de reconstruir uma teoria da razão, que desloca o eixo da racionalidade humana do sujeito solitário cartesiano para as relações interativas de sujeitos capazes de agir e falar, em que o potencial da razão habita os processos lingüísticos racionalmente justificados, é possível repensar, então, a ação social no âmbito da educação escolar, pela superação do modelo que faz do processo pedagógico uma via de formação seletiva e instrumentalizada e constrói relações a partir de dimensões uniformizadas, próprias da razão redutora de sentidos e limitada ao uso de uma consciência monológica.

Ao pensar uma racionalidade que se realiza na comunicação de forma intersubjetiva, com a superação do pensamento monológico, Habermas dá ensejo para uma reconstrução estrutural da ação social. E, este ensejo pode ser produtivo para se pensar uma outra possibilidade para a ação pedagógica, além de renovar esta ação pela capacidade de superar os limites impostos por uma razão totalitária ou pelos sistemas fechados em si mesmo, como práticas em funções especializadas e voltadas para um mundo dissolvido em competências isoladas.

Deste modo é que pretendo tratar, neste capítulo, dos fundamentos pragmáticos da ação comunicativa como conceitos essenciais para uma possível reconstrução racional da competência comunicativa, a partir das ações nas quais duas ou mais pessoas fazem uso da linguagem com o propósito de se entenderem sobre si e o mundo.

## 2.1 A pragmática da linguagem e a pragmática universal de Habermas

Na mudança de paradigma da consciência para a linguagem em termos de mundo da vida e sistema, Habermas propõe uma filosofia da linguagem que reconstrói o conceito de ação comunicativa a partir da crítica que faz, inclusive, à teoria weberiana da ação, que se caracteriza por uma estreiteza na sua estratégia conceitual orientada na perspectiva de uma racionalidade conforme um fim. Entende-se que a *teoria analítica da ação resulta fecunda para esclarecer as estruturas da atividade teleológica. Mas se limita a um modelo atomista de ação, ao modelo de um ator solitário, e descuida os mecanismos de coordenação da ação pela qual se estabelecem as relações interpessoais* (Habermas, 1999 I: 352).

O autor da teoria da ação comunicativa, no seu interesse central pelo entendimento lingüístico como mecanismo de coordenação das ações, busca pontos de aproximação e de distanciamento em relação à filosofia analítica, através da sua base central: a teoria do significado. Das teorias do significado mais conhecidas, chama atenção aos aspectos que ajudam esclarecer e àqueles que não interessam para uma teoria da ação comunicativa.

A semântica intencionalista, que vai desde os trabalhos de H. P. Grice, complementados por D. Lewis, desenvolvido depois por St. R. Schiffer e J. Bennett, *não resulta apta para o esclarecimento do mecanismo de coordenação que representam as interações mediadas pela linguagem*. Esta teoria nominalista reduz a comunicação a um ato intencional do falante que dá a entender algo a um ouvinte, o que não significa que o ouvinte possa entender o que quer dizer e sobre o que o falante quer se comunicar. (Cf. Habermas, 1999 I: 353-4).

Na semântica formal fundada por Frege, que se desenvolve através do primeiro Wittgenstein e vai até Davidson e Dummett, ocorre um giro ontológico com o avanço da ciência formal. A semântica não se prende mais à simples idéia que mantém a função expositiva da linguagem limitada a uma ação nominalista da linguagem.

Para Frege o significado de uma palavra tem estreita relação com sua estrutura lógica, não como mera função de designar o objeto. No primeiro Wittgenstein o sentido da linguagem estava na sua estrutura, que de certo modo refletia a estrutura das coisas existentes. Para D. Davidson uma sentença ou enunciado depende da relação com o fato que enuncia como verdade, logo ela é uma questão de lógica e de semântica, sendo o sujeito responsável por esta condição. No entendimento que Habermas faz destas teorias, *o significado das orações e a compreensão do significado de uma oração não podem separar-se da relação interna que a linguagem guarda com a validade dos enunciados* (id. Ib: 356). Um falante utiliza certas razões, que deverão ser compreendidas pelo ouvinte, na perspectiva de que o falante possa eventualmente resgatar sua pretensão de verdade. Deste modo, a semântica da verdade, *tal como foi desenvolvida de Frege a Dummett e Davidson*, parte do princípio de que o entendimento da proposição ocorre quando se conhecem as condições sob as quais é considerada verdadeira. *A teoria do significado ampliada no âmbito da pragmática supera essa fixação na função representativa da linguagem* (Cf. Habermas, 2000: 434).

A teoria do significado como uso, propugnada pelo segundo Wittgenstein, passando por Austin e Searle, ultrapassa o aspecto formal de análise das orações e da linguagem, e passa a ter significado a partir do seu uso público, representativo da vida, que avança para as análises das ações lingüísticas e *se abre à análise imparcial da diversidade de forças ilocucionárias, (...) permite análise conceitual também nos aspectos pragmáticos da expressão lingüística* (Habermas, 1999 I: 356). Mas este avanço em direção a uma pragmática formal, *que também inclui as formas não cognitivas em emprego de orações*, ainda se prende aos limitados pressupostos ontológicos da semântica da verdade.

Habermas constata problemas insolúveis na semântica de Grice, por esta reduzir o entendimento que se dá, por meio da linguagem, ao agir estratégico, *porque para um ouvinte uma coisa é entender o que o falante quer dizer com x, isto é, entender o significado de x, e outra muito distinta conhecer a intenção que o falante persegue ao fazer uso de x, isto é, o fim que o falante quer conseguir com sua ação* (id. Ib: 353), ou seja, a compreensão do significado de uma expressão simbólica por parte de ouvinte não alcança a verdadeira intenção que o falante persegue ao dizer algo. Percebe dificuldades na pragmática wittgensteiniana por esta excluir as pretensões de validade *que apontam*

*para além da providencialidade dos jogos particulares de linguagem.* A teoria da ação de fala de Austin e Searle, na qual Habermas se embasa, se mostra produtiva para uma teoria da ação comunicativa ao levar em conta *o componente ilocucionário, (...) também a relação interpessoal e o caráter accional inerente ao falar* e por considerar a pretensão de validade e buscar a racionalidade da própria ação comunicativa. Porém, constata deficiência nesta teoria, quando não trata da distinção entre a relação da linguagem e mundo, enunciado e estado de coisas (Cf. Habermas, 1990: 78-9). A partir das constatações de problemas e deficiências nas teorias do significado, Habermas propõe, então, seguir outro caminho:

A sugestão que se apresenta então consiste em não definir mais semanticamente a pretensão de verdade, nem reduzi-la apenas à perspectiva do falante. Pretensões de validez formam o ponto de convergência de reconhecimento intersubjetivo por parte de todos os participantes. Elas desempenham um papel pragmático na dinâmica que perpassa a oferta de ato de fala e a tomada de posição de destinatário em termos de *sim/não*. Esta guinada pragmática da semântica da verdade implica numa transformação da *força ilocucionária*. Austin a entendera como sendo o componente irracional da ação de fala: o elemento propriamente racional seria monopolizado pelo conteúdo da asserção. De acordo com o modo de ler esclarecido pela pragmática, o componente modal determina a pretensão de validez que o falante manifesta em casos exemplares com o auxílio de uma preposição performática. Assim o componente ilocucionário transforma-se na sede de uma racionalidade, a qual se apresenta como um nexos estrutural entre condições de validez, pretensões de validez a elas referidas e razões para seu resgate discursivo (Habermas, 1990: 81).

Neste sentido, a direção assumida por Habermas não se move para contrapor *o papel ilocucionário como uma força irracional ao componente proposicional fundador da validez*, mas de concebê-lo como o componente que especifica *que pretensão de validez planeja o falante com sua emissão, como planeja em defesa do que faz*. A mudança de paradigma por meio da filosofia da linguagem introduzida por Austin, e reforçada pelos esclarecimentos históricos feitos por K. O. Apel, possibilita no âmbito da teoria da ação orientada ao entendimento, superar o conceito de validez absoluta das

proposições e identificar condições de validade não somente no plano semântico das orações como também no plano pragmático das emissões (Cf. Habermas, 1999 I; 357).

Assim, a generalização do conceito de validade, que amplia a verdade proposicional incluindo a validade de correção normativa e da veracidade subjetiva, permite, no âmbito de uma ação comunicativa, a possibilidade de um falante (que utiliza certo tipo de razões para convencer um ouvinte), pretender veracidade para sua expressão. *Com a força ilocucionária de uma emissão pode um falante motivar a um ouvinte a aceitar a oferta que carrega seu ato de fala e com ele contrair um vínculo racionalmente motivado* (Habermas, 1999 I: 358).

O projeto de Habermas, na direção de uma teoria da competência comunicativa ou do pensamento universal pragmático, se confronta e articula ainda com a teoria da “competência lingüística” de Chomsky, que segundo o filósofo, igual às tendências de abordagem da linguagem que seguem o empirismo lógico, se orienta predominantemente pelas propriedades sintáticas e semânticas dos produtos simbólicos (Cf. Habermas, 1989 b:303). Para Habermas, na interpretação de Oliveira (1996), Chomsky em sua teoria da linguagem, distingue a competência lingüística de seu desempenho (uso pragmático da linguagem)<sup>4</sup>. Decorre que a distinção de Chomsky é parcial, *não leva em consideração o fato de as estruturas universais de possíveis situações lingüísticas serem, elas mesmas, produzidas por atos lingüísticos*. Portanto, as estruturas universais de possíveis situações lingüísticas não se limitam ao uso concreto da linguagem, por serem elas mesmas dependentes da linguagem; *por outro lado, também não coincidem com as expressões lingüísticas produzidas pela competência lingüística, pois servem ao situar pragmático dessas expressões* (Cf. Oliveira, 1996: 294).

Habermas (1989 b), sustenta a tese de que os estudos desenvolvidos a partir da lógica, a ciência da linguagem e a filosofia analítica da linguagem, que tiveram como pretensões tornar claro os processos lingüísticos, desde pontos de vista formais, servem como aportes para seu projeto que trata de definir o que vem a ser a pragmática

---

<sup>4</sup> OLIVEIRA, Manfredo Araújo 1996:294: Competência é a capacidade de um falante ideal de dominar um sistema abstrato de regras gerativas de linguagem. O falante real, isto é; o empírico, atualiza essa competência sempre dentro de condicionamentos limitantes. A linguagem concreta é, então, explicável a partir de dois constituintes fundamentais: a competência e as condições limitantes da aplicação da competência.

universal. Também estes estudos deixam amostra suas debilidades quando limitam a análise formal da linguagem a um âmbito objetual, ou seja, *a separação dos níveis analíticos “língua” e “fala” não deve fazer de sorte que a dimensão pragmática da linguagem fique abandonada a uma análise exclusivamente empírica*. Para o filósofo, não só a linguagem senão também a fala, nos seus aspectos articulados (o emprego de orações em emissões), pode ser objeto de uma análise formal: *Do mesmo modo que as unidades elementares da linguagem (orações), também as unidades elementares da fala (emissões) podem ser analisadas na atitude metodológica de uma ciência reconstrutiva* (Cf. Habermas, 1989 b: 304). O esforço habermasiano se vale de toda a dimensão alcançada na virada lingüística, sem, contudo, utilizar os procedimentos formais objetivistas. Desenvolve um procedimento intersubjetivo, que tem a própria linguagem como elemento da compreensão e do entendimento. Supera, assim, o reducionismo antes proposto e propõe um conceito do agir e do falar que carrega como complemento um conceito da razão alargada, que supera o estreitamento desta em sentido objetivista e instrumental.

A oposição que Habermas faz aos diferentes tipos de abordagens da linguagem, se prende ao fato de perceber tão logo, o perigo que a análise das condições do entendimento possível sofra de antemão um estreitamento. As justificativas por ele levantadas deixam a crer, pois, que nessas abordagens, a análise das condições do entendimento possível ficam reduzidas aos contextos particulares, sem alcançar as pressuposições universais e inevitáveis; limitam-se aos instrumentos desenvolvidos na lógica e na gramática que resultam insuficientes para a apreensão de relações pragmáticas; porque procedem apressadamente a uma formalização de conceitos básicos insuficientes analisados, no caso das lógicas deônticas que reduzem as normas de ação a imperativos; e ainda, porque partem do modelo de um ator solitário que atua de forma racional, mediante regras adequadas. Reconhece, no entanto, que a teoria dos atos de fala de Austin e Searle, em boa parte está livre destas debilidades e de outras semelhantes (Cf. Habermas, 1989 b: 306).

Habermas, vai além da teoria dos atos de fala, busca um entendimento que alcance a globalidade do fenômeno da linguagem e tematiza uma articulação entre os aspectos explorados pelas ciências da linguagem e a filosofia da linguagem, com os aspectos presentes na linguagem produzida em contextos interativos. Este é, o esforço

reconstrutivo da sua teoria da competência comunicativa, que identifica com clareza as estruturas lingüísticas que se formam por elementos extralingüísticos e as estruturas universais das possíveis situações lingüísticas que se formam por elementos pragmáticos de fala. Distingue, pois, as sentenças lingüísticas e os proferimentos ao mesmo tempo em que os articulam: Proferimentos são sentenças situadas, isto é, *unidades pragmáticas de fala* (Oliveira, 1996:295). A proposta habermasiana pretende, na sua tarefa filosófico/lingüística, identificar e reconstruir as condições universais do entendimento possível, que na visão de Siebeneichler (1989) avança para o que vem a ser a pragmática universal:

Ensaia, assim, o caminho de uma pragmática universal na esperança de poder reconstruir sistematicamente as estruturas gerais presentes em toda e qualquer situação de fala possível, ou seja, as estruturas que são produzidas em tipos específicos de expressões lingüísticas e que servem para situar pragmaticamente as expressões por falantes lingüisticamente competentes (Siebeneichler, 1989:90).

Assim, o programa teórico/metodológico que vai constituir o pensamento pragmático universal, se apresenta como um trabalho científico/filosófico que pretende uma reconstrução do sistema de regras e sustenta uma base universal de validade para a fala. O pressuposto fundamental habermasiano de uma formação da competência comunicativa, que ficou conhecido como pensamento pragmático universal, parte do princípio que todo sujeito capaz de fala e ação domina um sistema de regras intuitivamente e pré-teóricamente, sem consciência da sua existência, que têm uma estrutura simbólica profunda que garante este sujeito com uma capacidade universal e uma competência própria da espécie humana. A proposta da pragmática universal pretende portanto, uma reconstrução sistemática destas regras, que aparece na superfície da linguagem como formulações lingüísticas e que ao tornar explícita, pode ser aceita ou recusada por motivações racionais, que reflexivamente estabelecem uma ação intersubjetiva entre falante e ouvinte que podem com isso validar um proferimento e chegar ao entendimento.

Desse modo, fica estabelecido um outro objeto de análise e interpretação da linguagem ou dos atos de fala. Enquanto a “pragmática empírica” tem como objeto os

proferimentos concretos (entendidos como elementos extralingüísticos), a “pragmática universal” tem como objeto os proferimentos elementares (entendidos como unidades fundamentais). O empenho da pragmática universal significa, então, que a tarefa de reconstrução do sistema de regras, realiza-se com o sujeito lingüisticamente e interativamente competente que *constrói proferimentos a partir de sentenças e transforma proferimentos em outros proferimentos*. Assim, o uso dos atos de fala (universais pragmáticos) produz performativamente as condições sob as quais as sentenças ou expressões lingüísticas podem se manifestar em determinados contextos ou situações sociais. Nesse processo, se manifesta *a estrutura de “dupla dimensionalidade” da comunicação da linguagem comum: ela é, essencialmente, uma associação de um ato de fala e uma sentença de conteúdo proposicional*. Isso significa, um sentido lingüístico como parte integrante da fala e um sentido “institucional” que situa as expressões lingüísticas em determinado contexto social (Cf. Oliveira 1996: 296-299; Siebeneichler, 1989:90-91).

A pragmática universal da linguagem defendida por Habermas caracteriza, deste modo, o que se compreende como a “guinada pragmática”. Nesta perspectiva, amplia o potencial da ação, na medida em que, além do uso cognitivo da linguagem, há o uso comunicativo que possibilita ao falante e ao ouvinte uma relação comunicativa. O ato, assim, se compõe de um elemento performativo e proposicional que permite o entendimento intersubjetivo e o entendimento sobre estado de coisas e processos encontrados na experiência. Deste modo, a relação lingüística ganha a forma de ação comunicativa, que permite aos participantes da interação coordenarem seus planos de ação com a finalidade de entendimento. *Essa coordenação é possível graças à dupla estrutura da comunicação lingüística. Ela permite, por um lado, uma comunicação entre dois ou mais atores sobre pessoas, coisas e processos, e estabelece, por outro lado, o tipo de intersubjetividade em cujo contexto se desdobram as coisas ditas* (Rouanet, 1989: 24).

Portanto, na interação social, em que dois ou mais sujeitos buscam atingir um processo de entendimento, só se pode chegar a uma compreensão verdadeira sobre as intenções e os objetos presentes no discurso, se os sujeitos participantes atingem ao mesmo tempo os níveis estruturais da comunicação, ou seja; o nível da intersubjetividade e o nível dos objetos sobre os quais se entendem.

No processo discursivo, em que o falante enuncia algo no mundo e expõe o que tem em mente, a ação de fala revela sua intenção e permite que seu interlocutor, o ouvinte, tenha compreensão do que é dito, na medida que assume a condição de participante da ação comunicativa. Nesse sentido, segundo Habermas, *um ouvinte pode deduzir do conteúdo semântico do proferimento o modo como a sentença proferida é utilizada, ou seja, pode saber qual é o tipo de ação realizada através dele. (...) O componente ilocucionário determina o sentido de aplicação do que é dito, através de uma espécie de comentário pragmático* (1990: 67). Ao exercer uma ação de fala, o falante diz o que pretende fazer e a que se refere seu ato de fala. Desta forma, a posição performativa captada pelo ouvinte participante da ação comunicativa, coordenada pelos atos de fala que visam o entendimento, tem as mesmas condições do falante, se necessário, de justificar com argumentos a pretensão de validade do proferimento. Isso significa que na relação intersubjetiva não se trata apenas de decifrar a proposição em termos lógico-objetivos, mas, sobretudo, de aceitá-la ou não, problematizando a racionalidade implícita nos atos de fala em suas pretensões de validade, caracterizada pela reversibilidade das posições de falante, ouvinte e participante reflexivo.

Nesse sentido, a reconstrução habermasiana é possível, na medida que uma forma de comunicação inicialmente ingênua e com propósito de validar trocas de informações, possa assumir a partir de uma problematização discursiva, uma forma comunicativa baseada em argumentos com o propósito de superar as limitações anteriores e fundamentar pretensões de validade de normas e opiniões.

## **2.2 - O processo de entendimento: uma intersubjetividade entre o eu e outro da fala com pretensão de validade.**

Habermas desenvolve o conceito de ação comunicativa a partir da clara distinção que *faz* entre a ação do tipo estratégica e a do tipo comunicativa. Para ele, ação comunicativa refere-se *àquelas interações mediadas lingüisticamente em que todos os*

*participantes perseguem com seus atos de fala fins ilocucionários e só fins ilocucionários* (Habermas, 1999 I: 378). As ações de interação em que pelo menos um dos participantes pretende enganar, ocultar suas intenções, buscar êxito próprio, como as que ocorrem em contextos de interações estratégicas com finalidades de produzirem determinados tipos de intervenção no mundo, não são próprias para fins integrativos e não possibilitam que os participantes possam harmonizar entre si seus planos individuais de ação.

Portanto, a ação comunicativa pode ser entendida como uma interação em que os participantes se colocam em acordo em relação à validade das suas pretensões lingüísticas e em que falante e ouvinte reconhecem intersubjetivamente as pretensões de validade com que se apresentam um frente ao outro. Deste modo, a coordenação das ações entre o eu e o outro da fala se realiza por força racionalmente motivada ao entendimento mútuo. A ação performativa dos participantes na linguagem com propósito de cooperação em um mundo compartilhado indicam que a oferta feita no ato de fala fica sujeita à condição de ser aceita ou contestada discursivamente. A linguagem carrega no seu interior energias que permitem a ação comunicativa, com pretensão de validade, com vista ao entendimento, que a torna fonte de integração social.

O processo lingüístico, que os participantes utilizam nas suas relações interativas para se entenderem uns com os outros, fundamenta-se em uma disposição para o *telos* do entendimento, que compreende estruturas de interação que ligam o significado com aquilo que é dito, e “como” é dito. Assim, a teoria do agir comunicativo reinterpreta a ação da fala a partir dos contextos das relações intersubjetivas, no qual as pretensões de validade se efetivam no reconhecimento entre falantes e ouvintes que buscam na linguagem o *telos* de entendimento. Desta forma, *as energias de ligação da própria linguagem, tornam-se efetivas para a coordenação das ações* (Cf. Habermas, 1990: 71-80).

*Que o entendimento funcione como mecanismo coordenador da ação só pode significar que os participantes na interação se põem de acordo sobre a validade que pretendem para suas emissões ou manifestações, isto é, que reconhecem intersubjetivamente as pretensões de validade com que se apresentam uns frente aos outros* (Habermas, 1999, I:143).

Deste modo, o uso da linguagem, enquanto ação comunicativa voltada para o entendimento, supera a posição do sujeito que coordena seu plano de ação a partir de mecanismo com fins estratégicos, perseguindo o próprio êxito. Habermas é categórico ao afirmar que na ação comunicativa *todos os participantes perseguem sem reserva fins ilocucionários<sup>5</sup> com o propósito de chegar a um acordo que sirva de base a uma coordenação ajustada dos planos de ação individuais* (1999 I: 379). As condições para que esses acordos sejam alcançados comunicativamente, de forma a cumprir as funções de coordenação, se estabelecem no reconhecimento do ouvinte diante da oferta que um falante faz com seu ato de fala. Esta relação entre o eu e o outro da fala que coordena seus planos de ação de forma intersubjetiva, *tem efeitos coordenadores, que ordena os espaços de ação com que conta o ouvinte, abre a este distintas possibilidades de prosseguir a interação* (id. ib.:380).

A linguagem, nesta perspectiva, tem a função de produzir acordos racionais, que de certo modo ampliam as possibilidades de realização do sujeito em um mundo compartilhado intersubjetivamente. A pragmática universal, além dos pressupostos lógico-semânticos, cria as condições para que um significado não se restrinja ao seu sentido literal, mas se realize no seu uso comunicativo, o que colabora para que um falante, no seu ato de fala, seja compreendido e aceito pelo ouvinte.

*Entendemos um ato de fala quando sabemos o que o faz aceitável. Desde a perspectiva do falante as condições de aceitabilidade se identificam com as condições de seu êxito ilocucionário. A aceitabilidade não se define em sentido objetivista, desde a perspectiva de um observador, senão desde a atitude realizativa de um participante na comunicação. Chamaremos “aceitável” a um ato de fala quando cumpre as condições necessárias para que um ouvinte possa tomar postura com um sim frente a pretensão que a esse ato vincula o falante. Estas condições não podem ficar cumpridas de forma unilateral, isto é, nem só relativamente ao falante, nem só relativamente ao ouvinte; senão que são mais para condições de reconhecimento intersubjetivo de uma pretensão lingüística que, de forma típica aos atos de fala, estabelece um acordo, especificado quanto a seu*

---

<sup>5</sup> Habermas utiliza a expressão ilocucionário, no sentido dado por J. Austin, que se refere a um tipo de ato de fala pelo qual o sujeito da ação ao dizer algo faz algo.

*conteúdo, sobre as obrigações relevantes para a interação posterior*  
(Habermas, 1999 I: 382).

A racionalidade nesta perspectiva, não existe sem a presença do outro em função de situar-se na dimensão proposicional e comunicativa. Portanto, ao se referir a algo no mundo ou a uma pessoa, no sentido de estabelecer um entendimento, a motivação racional para um sim ou para um não fica na dependência dos participantes da relação que acontece no plano intersubjetivo. A racionalidade torna-se descentrada e dialógica; as atividades interpretativas e críticas promovem uma reconstrução racional das questões tematizadas nos espaços comunicativos. Deste modo, entendo, que tais processos podem ser vivenciados também em espaços educativos. A educação social e institucionalizada ocorre nos espaços das trocas e interação, espaço intersubjetivo por natureza, próprio e necessário para o cultivo do diálogo e do entendimento. Daí, que a busca de uma competência comunicativa é o esforço para o resgate do que é genuinamente peculiar no espaço educativo. Importa assim que a prática pedagógica possa mudar *pelo conceito de ação e racionalidade comunicativa de modo a esclarecer sua própria pretensão de validade* (Hermann, 1999: 20).

Tratando-se, ainda, da questão da ação comunicativa e seus efeitos de vínculo, quando um falante reclama pretensão de validade para seu ato de fala diante de um destinatário, é mister avançar no esclarecimento que Habermas faz sobre os diversos tipos de atos de fala, tendo como fio condutor para esta classificação *as opções que tem o ouvinte de tomar uma postura afirmativa ou negativa racionalmente motivada frente à emissão de um falante* (1999 I: 391). Os atos de fala orientados para o entendimento estabelecem uma energia de consenso, um efeito de vínculo para coordenar planos individuais de ação, mas em última análise está sempre na dependência de uma postura afirmativa ou negativa do destinatário. Daí que, segundo Habermas, surgem três aspectos sob os quais a fala comunicativa pode sofrer resistência por parte de um ouvinte:

*Nos contextos de ação comunicativa os atos de fala podem sempre ser recusados sob cada um desses três aspectos: sob o aspecto da retidão que o falante reclama para sua ação em relação com determinado contexto normativo; sob o aspecto da veracidade que o falante reclama para a exposição que faz de uma experiência subjetiva às quais só ele tem um*

*acesso privilegiado; e finalmente sob o aspecto da verdade que com sua emissão o falante reclama para um enunciado* (Habermas, 1999 I: 393).

Em outras palavras, os processos de entendimento lingüístico nos quais o eu e outro da fala levantam pretensões de validade para se entenderem sobre alguma coisa no mundo se referem, por assim dizer, às pretensões de sinceridade, de correção e verdade, *conforme se refiram a algo no mundo subjetivo próprio, a algo no mundo social comum ou a algo no mundo objetivo*. A pretensão do falante de motivar racionalmente um ouvinte a aceitar seu ato de fala, tem a ver com as garantias que este assume, *tendo um efeito de coordenação, de que se esforçara, se necessário, para resgatar a pretensão erguida discursivamente*.(Cf. Habermas, 1989: 79).

Habermas quer redirecionar a razão pelo uso pragmático da linguagem ao reconhecer as condições do uso da linguagem, que servem simultaneamente para expressar intenções de um falante, para representar estados de coisas e para contrair relações com um destinatário, de modo a potencializar as forças ilocucionárias de ligação voltadas ao entendimento. A concepção do falante como aquele que oferece um ato de fala de forma sincera, que se refere a algo no mundo objetivo com finalidade de contrair uma relação voltada para o entendimento, pressupõe uma relação de sujeitos lingüisticamente e interativamente competentes que compartilham o significado das expressões ou manifestações que usam para se entenderem.

O processo de entendimento se realiza porque é possível, como demonstra a teoria da ação comunicativa, *precisar o que significa empregar ações com intenção comunicativa*. *Os conceitos de falar e entender se interpretam um com o outro* (Habermas, 1999 I: 369). Deste modo, parece desnecessário repetir aqui a distinção já feita entre os modelos de ação com fins estratégicos e aqueles orientados ao entendimento. Mas é preciso reafirmar que na ação comunicativa o que importa são os atos em que o falante vincula pretensão de validade, e estes são suscetíveis de crítica e não aqueles com fins não declarados, em que o ouvinte não pode crer, porque o vínculo do ato não está baseado nas forças de convicção que possuem as razões presentes no ato comunicativo.

Habermas, ao se referir ao processo comunicativo, em que falantes e ouvintes se entendem sobre algo no mundo, propõe superar o modelo pré-comunicativo dominante

no empirismo, ao não restringir este processo interativo apenas ao mundo objetivo das coisas. Quando se refere a uma interação, em que dois ou mais sujeitos capazes de linguagem e ação buscam entendimento sobre algo no mundo, o enfoque de modo algum se reduz aos aspectos reconhecidos no mundo objetivo; mas o enfoque de Habermas abrange, de modo mais amplo, a algo também no mundo social, cultural e no mundo subjetivo. Para ele, *falantes e ouvintes manejam um sistema de mundos co-origenários*, portanto nesta condição, *todas as funções da linguagem, a de exposição, a de apelação e a de expressão, estão num mesmo nível evolutivo* (Cf. Habermas, 1999 I: 121-2).

Um falante, ao contrair uma relação com um ouvinte com propósito de entendimento e reclamar para este ato pretensão de validade suscetível à crítica, não o faz, na perspectiva habermasiana, sem que seu ato de fala tenha conexão com o mundo objetivo, com o mundo social e com o mundo subjetivo e sem que a validade seja colocada em juízo sob os três aspectos a que se referem os três mundos.

Neste sentido, cada um desses aspectos serve de base para análise, diante da eventualidade do ouvinte se ver obrigado a recusar um ato de fala por não considerá-lo verdadeiro, normativamente correto e correspondente à pretensão de veracidade. Neste caso, segundo Habermas,

*Quando o falante recusa um ato de fala por não considerá-lo normativamente correto, por considerá-lo não verdadeiro, ou por considerá-lo não veraz, o que está expressando com seu “não” é que a emissão não cumpre as funções de assegurar uma relação interpessoal, de servir à exposição de um estado de coisas, ou de manifestar vivências subjetivas, e ele porque não está em concordância, seja bem com o nosso mundo de relações interpessoais legitimamente ordenadas, ou com o mundo de estado de coisas existente, ou com o mundo de vivências subjetivas próprio de cada um* (Habermas, 1999,I :394).

É essa possibilidade de dizer sim ou não que é a origem dos processos de problematização que podem levar a discursos, nos quais devem ser apresentadas razões e somente elas.

### 2.3 O contexto da linguagem e do entendimento a partir do paradigma habermasiano “mundo da vida e sistema”

Na ação comunicativa, em que dois ou mais sujeitos capazes de linguagem e ação, buscam no entendimento lingüístico a via para se acordarem sobre determinado aspecto do mundo, como já foi esclarecido no item anterior, ocorre uma conexão em que o entendimento se realiza pela interpretação simultânea entre o mundo objetivo, o mundo social e o mundo subjetivo, ainda que os atos de fala dos participantes da interação se refiram a um determinado aspecto em jogo em que reclamam validade para legitimar suas pretensões.

Cada situação vivida pelo sujeito lingüisticamente e interativamente competente constitui o centro do mundo da vida, o horizonte de sentido em que se situam as interpretações dos envolvidos. *Em certo modo, o mundo da vida ao que os participantes na interação pertencem está sempre presente*, no entanto, antes de aparecer como relevante para uma situação ou de ser problematizado, o mundo da vida existe como auto-evidência, como reservatório de saber culturalmente transmitido, que o sujeito domina intuitivamente, de modo pré-reflexivo (Cf. Habermas, 1999 II: 175-6). Deste modo, os mundos aos quais se referem os atos de fala que visam ao entendimento, se diferem ao mesmo tempo em que se cruzam com o mundo da vida do qual são, em cada momento, um fragmento.

O mundo da vida equivale a um saber de fundo que intuitivamente dominamos sob a forma de auto-evidência e que adquirimos por crescermos numa mesma cultura e compartilharmos uma mesma experiência. (...) Por fazerem parte de um mesmo mundo da vida os comunicantes acabam se valendo de uma série de convicções comuns que não são tematizadas ou problematizadas durante o processo comunicativo, mas que formam o contexto indispensável para sua realização. Assim, é o mundo da vida que faz com que um ato de fala seja familiar, permite aprender o seu sentido e antecipar as condições de sua aceitabilidade (Boufleuer, 1997: 43).

Desta forma, os participantes do processo comunicativo, que buscam de forma intersubjetiva se entenderem sobre algo no mundo, já têm como pressuposto da compreensão um horizonte de sentido comum e possível de ser compartilhado. *É no mundo da vida que os agentes fixam suas pretensões de validade. Trata-se de um “a priori”, uma rede de pressuposições que permanece como pano de fundo da ação comunicativa e só um fragmento dela é problematizado* (Prestes, 1996:82). Nenhuma situação se apresenta de forma totalmente desconhecida, e as novas situações surgem *a partir de um mundo da vida que está construído a partir de um acervo cultural de saber que já nos é sempre familiar* (Habermas, 1999 II: 178).

Assim, o mundo da vida, como *um acervo de padrões de interpretação transmitido culturalmente e organizado lingüisticamente*, vai formando os contextos possíveis de compreensão, que funcionam como uma rede de pressuposições que entrelaça os elementos da situação e a situação com o mundo da vida. *As redes de pressuposições podem melhor ser entendidas como redes semânticas que estabelecem uma mediação entre uma emissão comunicativa dada, seu contexto imediato e seu horizonte de conotações semânticas* (Habermas, 1999 II: 176-7).

Para Habermas, tudo que é compreendido pelos participantes de uma interação social, que agem intersubjetivamente com o propósito de obter acordo para validar suas pretensões, se encontra presente no mundo da vida: esses participantes se movimentam *dentro do horizonte que é seu mundo da vida; dele não podem subtrair-se*. No entanto, ao apontar *status distinto* entre a categoria mundo da vida e os conceitos formais de mundo, Habermas trata de esclarecer que o intérprete e seu ato de fala pertencem ao mundo da vida, *mas não podem estabelecer uma relação “com algo no mundo da vida” da mesma maneira que podem estabelecê-la com fatos, normas e vivências*. Assim, o mundo da vida forma um contexto de linguagem que estabelece limites e estes não podem ser ultrapassados. Frente a esse mundo os agentes comunicativos não podem adotar uma posição extramundana. Como totalidade, não é apreendido pelos participantes da interação, mas está sempre presente no fluxo das suas experiências como um dado familiarizado. O mundo da vida é o lugar transcendental<sup>6</sup> onde os

---

<sup>6</sup> MARTINI, Rosa Maria. Uma arqueologia do conceito de mundo da vida na teoria da ação comunicativa. In: DE BONI (Org). Finitude e transcendência. Petrópolis, Vozes:1996: “Habermas atribui à imaginação transcendental um caráter quase-transcendental com a função de síntese entre aspectos semânticos, pragmáticos formais e empírico-contextuais, transformando a intersubjetividade e a

participantes se encontram, fixam suas bases pretensivas e abrem possibilidades para obtenção de acordo sobre o mundo social e subjetivo (Cf. Habermas, 1999 II: 178-9).

Habermas, em oposição às limitações do conceito fenomenológico de mundo da vida, reconstrói filosoficamente este conceito a partir de uma investigação pragmática como condição de possibilidade do conceito de ação comunicativa em um mundo organizado lingüisticamente. Habermas se apropria, como ele mesmo diz, do conteúdo material da pesquisa do último Husserl, em que este trabalhou o conceito *mundo da vida* e pela qual tentou *esclarecer com meios fenomenológicos esse campo do saber implícito, do elemento pré-predicativo e pré-categorial do fundamento do sentido esquecido da prática vital diária e da experiência do mundo* (Habermas, 1990: 86). A investigação teórico-pragmática de Habermas está estribada *na idéia de que também o agir comunicativo está embutido num mundo da vida responsável pela absorção dos riscos e pela proteção da retaguarda de um consenso de fundo* (id. Ib: 86). Nesse caminho, o conceito habermasiano se emancipa das limitações fenomenológicas transcendentais de Husserl, que se vale de um conceito de *mundo da vida* cedido pela epistemologia com vínculos no território da filosofia da consciência, na medida em que se prende estruturalmente a uma base mundano-empírica para a busca de essências de forma reflexiva. Conforme Habermas,

Para escapar das dificuldades da fenomenologia social, a teoria da sociedade precisa separar-se, logo no início da teoria da constituição do conhecimento e travar relação com as diretrizes da pragmática da linguagem, a qual abrange naturalmente interações mediadas lingüisticamente. Por isso, o tema “mundo da vida” deve ser introduzido como um conceito complementar do agir comunicativo. A investigação progmático-universal, que se conscientiza tomando caminho de uma análise dos pressupostos que constituem o pano de fundo do mundo da vida é realizada na perspectiva de participante e reconstrutiva de um falante (Habermas, 1990: 88).

Assim, o conceito “mundo da vida”, retirado da fenomenologia de Husserl, *se transforma num conceito formal, complementar ao de agir comunicativo, abrangendo o*

---

linguagem em ação comunicativa e discursão argumentativa ao mesmo tempo teórica, prática e vivencial. (...), portanto, constituindo-se simultaneamente como fonte do agir comunicativo e como seu produto.

*conjunto de referências da situação da ação, que é gerado através da linguagem e do entendimento intersubjetivo* (Siebeneichler, 1989:118-9). Dessa forma, o mundo da vida como constructo “quase-transcendental”, pressupõe um *a priori* que forma o pano de fundo não tematizado e o reservatório cultural de saber e idéias básicas que se organiza lingüisticamente nos processos interativos. Enquanto condição de possibilidade da comunicação, não é, *totalmente objetivado, mas objetivável, pelos atos lingüísticos* (Martini, 1996: 692). O sujeito capaz da fala e ação consciente, não é mais aquele que representa o objeto mantendo-se afastado dele e atribuindo um significado que apreende a totalidade da ação teórico-pragmática. Portanto, a questão da linguagem da intersubjetividade não se reduz a uma representação discursiva e monológica. Habermas tematiza um transcendentalismo fraco que dirige por uma intuição sintética dos aspectos semânticos e pragmáticos do mundo da vida. A intuição dos sujeitos imputáveis que participam interativamente e lingüisticamente nas relações sociais tem como pressuposto para a sua ação, um sistema de regras, que vai servir como condição de possibilidade e garantias para realizar o entendimento intersubjetivo. Essas condições levam os sujeitos lingüisticamente e interativamente competentes a uma situação de fala que pressupõe inteligibilidade lingüística, pretensão de verdade proposicional, validade das normas de convivência e veracidade aos propósitos subjetivos. A virada pragmática na fenomenologia de Husserl, permite que a teoria do agir comunicativo possa pensar o mundo como pressuposto de uma vida compartilhada lingüisticamente e interativamente por sujeitos que buscam entendimento.

O constructo “mundo da vida” na perspectiva habermasiana, se afasta das dificuldades reducionistas e passa a ser compreendido como totalidade dialética estruturada lingüisticamente que ao ser intuída em partes não perde seu nexos com o todo. Isso permite uma atividade constante de síntese entre o sentido (significado semântico) e o uso deste orientado por regras pragmáticas. Martini (1996), expõe de forma clara tais entendimentos:

O “mundo da vida” se constitui de forma quase transcendental pela intuição originária de significados (semântica) e das próprias regras de uso dos significados compartilhados (pragmática). (...) Essa intuição originária, ao compartilhar significados do mundo e regras de uso desses significados, antecipa imaginativamente as posições assumidas pelos participantes de um discurso enquanto falante, ouvinte, e observador participante. Esse

compartilhar um “mundo da vida”, a partir do qual é possível a comunicação e o entedimento, é desde sua raiz prático e pragmático, pois é a racionalização deste mesmo mundo da vida que permite a teorização, a moralização e a crítica estética (Martini 1996:669).

Habermas se detém em examinar criticamente outros autores com quem manteve proximidade no desenvolvimento da teoria da ação comunicativa, especialmente no que se refere à experiência do sujeito e seus processos de estruturas gerais no mundo da vida. Para ele, Alfred Schutz e Thomas Luckmann *partem, o mesmo que Husserl, da consciência egológica* que limita a intersubjetividade do mundo da vida,

Isto explica que, Schütz e Luckmann não apreendem as estruturas do mundo da vida recorrendo diretamente as estruturas da intersubjetividade lingüisticamente engendrada, senão ao reflexo dessas estruturas nas vivências subjetiva de um ator solitário. No marco da filosofia da consciência, o “sujeito vivenciante” segue sendo o ponto de referência último. (Habermas, 1999, II :185).

A partir de uma mudança de enfoque, que supera as limitações *culturalistas do conceito mundo da vida*, a teoria da ação comunicativa, na sua investigação reconstrutiva, passa a compreender o contexto sócio-cultural e o mundo da vida por meio da linguagem que o reproduz. Os participantes de uma interação que de forma argumentativa se entendem sobre determinada situação, o fazem desde uma perspectiva da tradição cultural em que se encontram, dos grupos sociais a que pertencem e da formação pessoal que cada um experimenta quando internaliza valores e capacidades gerais acerca de um dado contexto. A esses aspectos correspondem os processos de reprodução cultural, integração social e socialização.

Neste contexto de análise, é preciso ainda, acrescentar um outro conceito importante na configuração do paradigma habermasiano, o de sistema. Ao utilizar o conceito “mundo da vida” como espinha dorsal da teoria do agir comunicativo, derivado do conceito e ação orientado ao entendimento, Habermas, o faz, no sentido de superar as limitações presentes na concepção de sociedade como sistema derivado do agir estratégico. Habermas em seu esforço reconstrutivo, em que reexamina as teorias

sociologias da ação e da comunicação, procura escolher uma estratégia teórica, *que contemple uma idéia de evolução social, explicada não apenas por meio de reprodução material do mundo da vida, mas por outras possibilidades estruturais decorrentes de processos de aprendizagem social e interativo-simbólicos que promovam a racionalização do mundo da vida*. Essa estratégia evita tanto identificar o mundo vivido como sociedade em seu conjunto, quanto reduzi-lo a meros elementos sistêmicos (Cf. Martini, 1996: 706-709). Sua proposta pretende então, conceber as sociedades simultaneamente como mundo vivido e como sistema, concepção que do ponto de vista de uma teoria da evolução social, reconhece a possibilidade de articulação da racionalidade do sistema, tais como o poder e o dinheiro, com um processo de entendimento racional do mundo vivido, na medida em que este se torna intransparente pela invasão sistêmica, exigindo, portanto, que o entendimento racional do mundo da vida possibilite um equilíbrio com a racionalidade sistêmica que por si mesmo não é comunicativa.

Habermas (1999, II), demonstra na sua teoria da ação comunicativa, que as estruturas simbólicas do mundo vivido se reproduzem normalmente e sem estorvos através do agir comunicativo voltado para o entendimento, que é uma forma de interação coordenada pela linguagem. No entanto, as ações sociais com força comunicativa ou ilocucionárias em situações de crise, abre espaço para um outro mecanismo de coordenação da ação que provocam distorções no processo de reprodução simbólica do mundo vivido e aparece então ao contrário, a integração sistêmica. Surge então, em oposição dialética o conceito de sistema, que resulta de um processo de diferenciação das estruturas de compreensão do mundo. *Ao aumento de complexidade dos sistemas, corresponde a racionalização do mundo vivido, que se reflete neste próprio mundo* (Prestes, 1996: 84). Esse processo acaba gerando impasses e coerções sobre a racionalização da ação. Uma desarticulação entre as esferas do agir comunicativo gera crises e possibilita um quadro de anomalias sociais que podem opacificar o próprio mundo da vida.

Este enfoque permite uma interpretação mais abrangente na teoria crítica de Habermas. Na sua pretensão de configurar-se como teoria da racionalidade e da emancipação, pode então investigar e buscar explicações para os tipos de racionalidade, embutidos nas dimensões da ação social. Segundo Siebeneichler (1989), a investigação

habermasiana a partir da oposição dialética entre mundo da vida e sistema, permite distinguir duas formas de integração social: *a integração social que segue a via das orientações que os agentes colhem no mundo vital e a integração sistêmica produzida pelos modos estratégicos de ordenar as consequências da ação* (Siebeneichler, 1989: 127).

Esta dialética de oposição entre o mundo da vida e sistema, fica bem caracterizada no contexto do mundo atual em crise, evidenciando um desengate progressivo entre esses mundos, que resulta numa sobreposição das estruturas sistêmicas sobre o “mundo da vida”. Esta crise pode ser percebida nas esferas do agir comunicativo, como a educação, *esvaziando o processo de formação educativa a uma mera competência técnica operativa e cognitiva* (Prestes, 1996: 84). Entretanto, Habermas numa perspectiva utópica, reconhece a possibilidade de um equilíbrio entre esses dois mundos. O que pode ser interpretado como uma tentativa constante de resgate das esferas reprimidas do agir comunicativo e a restauração da sociabilidade, a solidariedade e a cooperação com base na ação comunicativa.

#### **2.4 - A ação comunicativa e a reprodução simbólica do mundo da vida.**

A teoria da ação comunicativa permite compreender como os atos de fala funcionam nos processos interativos. *Os atos de fala servem, em geral, à coordenação, tornando possível um acordo racionalmente motivado entre vários atores.* Esta operação dos atos de fala constitui o que se pode entender como *integração social de um mundo da vida compartilhado intersubjetivamente pelos participantes.* Nessa perspectiva é que se pode pressupor a ação comunicativa como reprodução de um mundo da vida (Cf. Habermas, 1990: 95-6).

Deste modo, a vida social está disposta, por assim dizer, em um mundo da vida simbolicamente estruturado. Cumpre à linguagem, *sob o aspecto funcional do entendimento*, reproduzir as estruturas simbólicas do mundo da vida, que desta forma

permitted *a continuação do saber válido, da estabilização da solidariedade dos grupos e da formação de atores capazes de responder por suas ações* (Habermas, 1999, II: 196).

Agir comunicativamente, desde a perspectiva de um mundo da vida, é se valer de um horizonte específico deste mundo que fornece, a partir de suas estruturas, *as formas de intersubjetividade* de uma possível compreensão dos seus aspectos, no espaço de encontro entre falante e ouvinte (Cf. Oliveira, 1989:17). Nesse processo de encontro entre falante e ouvinte que vão se entendendo sobre determinado aspecto no mundo da vida, é que constitui a reprodução das estruturas simbólicas e possibilita que as novas situações que estão sendo gestadas se entrelacem nas já existentes. *A estes processos de reprodução cultural, integração social e socialização correspondem os componentes estruturais do mundo da vida que são a cultura, a sociedade e a personalidade* (Habermas, 1999 II: 196).

As manifestações racionais que são compartilhadas intersubjetivamente, entre falante e ouvinte, por meio de mecanismo de entendimento, coordenam entre si e formam uma rede que cobre o espaço social e o tempo histórico. São ações *plenas de sentido e inteligíveis* que se referem a algo no mundo, ligadas a um determinado aspecto da realidade, que como expressões simbólicas, podem ser validadas a partir de um reservatório de evidências e saberes que formam o pano de fundo de um mundo da vida. Isso pressupõe que os participantes de uma comunidade comunicacional observam e partem de experiências sociais que são vivenciadas em um mesmo mundo, o mundo da vida. Convém recorrer aos escritos do próprio Habermas (1990) para melhor esclarecer esta questão:

Podemos imaginar os componentes do mundo da vida, a saber, os modelos culturais, as ordens legítimas e as estruturas de personalidade, como se fossem condensações e sedimentações dos processos de entendimento, da coordenação da ação e da socialização, os quais passam através do agir comunicativo. Aquilo que brota das fontes do pano de fundo do mundo da vida e desemboca no agir comunicativo, que corre através das comportas da tematização e que torna possível o domínio de situações, constitui o estoque de um saber comprovado na prática comunicativa. Esse saber consolida-se através dos trilhos da

interpretação, assumindo a forma de modelos de interpretação, os quais são transmitidos. (...) A rede da prática comunicativa cotidiana espalha-se sobre o campo semântico dos conteúdos simbólicos, sobre as dimensões do espaço social e sobre o tempo histórico, constituindo o meio através do qual se forma e reproduz a cultura, a sociedade e as estruturas de personalidade (Habermas, 1990: 96).

Nesta perspectiva de análise, pode-se constatar o enorme potencial reflexivo da teoria de Habermas para se pensar a vida humana em sociedade. Essa teoria, que reinterpreta as estruturas dos atos de fala no seu imbricamento com as estruturas simbólicas do mundo da vida, permite entender, então, como os meios lingüísticos servem para reconhecer os aspectos de um determinado contexto e para promover as condições para que os participantes, motivados racionalmente, extraiam *interpretações no momento em que se entendem mutuamente sobre algo* (Habermas, 1990: 96).

Desta forma, o conceito de ação comunicativa expressa toda a sua fecundidade teórica no campo das ciências sociais, inclusive na educação, ao estabelecer conexões estruturais entre atos de fala e a reprodução simbólica do mundo da vida, como realização interpretativa que possibilita um alargamento dos horizontes de sentido da vida humana, o que compreende nas palavras de Bouffleuer, *o entendimento de que a objetividade do mundo social é determinada por e através das interações simbólicas dos seus agentes, os homens que comunicativamente constroem sentidos* (1997:49).

Habermas esclarece que, apesar de os componentes do mundo da vida —a cultura, a sociedade e as estruturas de personalidade— estarem encarnados em substratos diferentes e formarem grandezas distintas, eles *não devem ser entendidos como sistemas que formam ambientes uns para os outros*: Por meios lingüísticos que servem como ponto de ligação, essas estruturas se entrecruzam e mantêm uma relação com a totalidade do mundo da vida. Nesse sentido, a escola como esfera altamente especializada na reprodução cultural não deve ser entendida como sistema de ação que opera seletivamente. Pelo *código comum da linguagem comum*, essa instituição da esfera do agir comunicativo preenche também as outras funções (integração social e socialização), que desta forma se emparelham em estruturas de um mundo totalizado. Assim, *o mundo da vida, que é um complexo simbolicamente estruturado, perpassando*

*as diferentes formas de encarnação e as funções, compõe-se de três elementos originariamente entrecruzados* (Cf. Habermas, 1990: 98-9).

Convém, ainda, como ponto de melhor esclarecimento, recorrer à distinção que Habermas faz do processo de reprodução das estruturas simbólicas do mundo da vida e o seu substrato material. Por um lado, *o entretecimento de interações de que resulta a rede da prática comunicativa cotidiana constitui um meio através do qual se reproduzem as estruturas simbólicas do mundo da vida*. Mas por outro lado, *a reprodução material se cumpre através do meio da atividade teleológica com que os indivíduos socializados intervêm no mundo para realizar seus fins* (Cf. Habermas, 1999, II: 196-7). No entanto, tal distinção, como adverte Bouffleuer, *não pode conduzir a idéia de que a esfera material, que se reproduz pela via teleológico-instrumental, possa estar desvinculada da esfera simbólica do mundo da vida e de processos comunicativos* (1997: 49).

É importante esclarecer que, na medida em que ao tratar da questão da competência comunicativa como possibilidade de renovação da prática pedagógica, compreendendo esta ação como parte essencial no processo de integração social, é preciso não incorrer em uma visão simplista e unilateral sobre a complexa questão da estruturação da sociedade no mundo moderno. Tematizar a questão da competência comunicativa que abrange também à competência técnico-cognitiva não significa, de forma alguma, conceber a teoria crítica da sociedade de Habermas em ângulo unilateral, tampouco deixar de perceber o alcance da teoria da ação comunicativa na sua pretensão de engendrar uma articulação entre o mundo vivido e o mundo sistêmico (o mundo organizado a partir do sistema de mercado, da mídia e do poder estratégico político que regulam grande parte de nossas ações sociais), como possibilidade de equilíbrio nas relações sociais dos sujeitos que compartilham a vida e o mundo.

Neste sentido, procuro abordar, no capítulo a seguir, a questão da competência comunicativa nos processos pedagógicos, aberta às perspectivas mais abrangentes de racionalidades que, presentes nos espaços privilegiados de formação de identidades, de reprodução e de renovação de saberes, possam potencializar modos efetivos de compreensão e entendimentos sobre o mundo da vida compartilhado intersubjetivamente. Esse processo não exclui de forma alguma o domínio cognitivo-

instrumental exigido pelas aquisições produzidas sistematicamente, mas deve articular a razão técnico-instrumental em uma forma mais ampla de racionalidade, a saber, a razão ético-comunicativa e/ou ético-discursiva.

### **3. A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA COMO POSSIBILIDADE RECONSTRUTIVA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.**

Todo esforço que empreendi até aqui se desenvolve no sentido de compreender, fundamentalmente, aspectos relevantes da teoria da ação comunicativa de J. Habermas e significá-los produtivamente na perspectiva deste trabalho. É mister o destaque das categorias, *ação comunicativa*, *racionalidade comunicativa* e *mundo da vida* pela evidente articulação que estabelecem entre si e pelo fato de perpassarem toda a estrutura deste trabalho. Daí, então, a importância de discorrer sobre uma razão comunicativa que demonstra o esgotamento da razão moderna, a partir de um outro modo de situar a razão no contexto das pluralidades de um mundo globalizado e altamente complexo. Essa nova racionalidade se fundamenta sobre uma ação comunicativa que reinterpreta a ação pelo uso pragmático da linguagem e o reconhecimento recíproco de pretensões de validade, nas relações de sujeitos capazes de fala e ação e sobre o mundo da vida, como totalidade das evidências e dos saberes que se reproduzem por mediações lingüísticas e evolui pela capacidade racional do homem que compartilha com outro homem uma dada realidade e pode ressignificá-la por relações intersubjetivas de entendimento.

Nesta perspectiva, o esforço último desta pesquisa é o de pensar o processo educativo como espaço estruturalmente apropriado para desenvolver condições de aprendizagens e possibilidades que permitam relações entre sujeitos com base nos atos de fala e manifestações não verbais, que coordenam seus planos de ação com finalidade de entendimento e potencializem habilidades e capacidades que contribuam para a estruturação das interações.

Assim, ao escrever sobre a educação na formação da competência comunicativa, tenho como pressuposto de análise que as ações desenvolvidas nos espaços pedagógicos não se restrinjam às atividades meio e fins, mas se nutram de relações abrangentes circunscritas em processos sócio-culturais interativos e comunicativos. Deste modo, pretendo, a partir do limite compreensivo da teoria de Habermas que estabeleci neste trabalho, demonstrar a produtividade do conceito de ação e racionalidade comunicativa, enquanto condição de possibilidade da análise de modos complexos de ação presentes nos processos educativos, na perspectiva da formação da competência comunicativa baseada na possibilidade reconstrutiva da prática pedagógica.

### **3.1. Relações interativas/comunicativas e competências comunicativas no espaço-tempo da prática pedagógica**

Ao entender a questão pedagógico-educacional como uma problemática racional-comunicativa, foco a visão em pressupostos teóricos que concebem o espaço escolar como estrutura apropriada para a reprodução criativa entre participantes que se reconhecem como membros de um mundo vivido de forma compartilhada. Aproveito a influência produtiva da teoria de Habermas, que concebe ação e racionalidade, nos planos da pragmática universal da linguagem e da hermenêutica filosófica, e efetiva um radical distanciamento dos pressupostos vinculados ao paradigma da subjetividade, especialmente aos da racionalidade instrumental que se depreende da atividade do sujeito cognoscente, voltada para o domínio teórico e/ou prático-técnico dos objetos.

A postulação habermasiana se afasta de uma racionalidade subjetiva e instrumental, —do enfoque objetivante do sujeito que conhece e age isoladamente—, e concentra força teórica nos conceitos ampliados de ação e racionalidade comunicativa voltadas para o entendimento. Propõe uma racionalidade intersubjetiva e não instrumental em que prevalece *o enfoque performativo do entendimento intersubjetivo entre sujeitos capazes de falar e agir* (Siebeneichler, 1994: 62). Neste sentido, a

linguagem que possui em suas estruturas o *telos* do entendimento, deixa de ser instrumento, porque não se relaciona em termos de meio e fim. O uso comunicativo da linguagem que visa o entendimento sobre objetos e estados de coisas, neste caso, produz o nexu intersubjetivo. Neste caso o que é dito, não só é possível de compreensão, mas também sujeito à crítica e a defesa argumentativa.

Na interpretação de Siebeneichler, o pensamento de Habermas muda a perspectiva da relação do sujeito cognoscente com o mundo: o sujeito deixa de ser aquele que *se relaciona com objetos para conhecê-los ou para agir através deles e dominá-los*, e passa ser aquele que *durante seu processo de desenvolvimento histórico, é obrigado a entender-se junto com outros sujeitos sobre o que pode significar o fato de “conhecer objetos” ou “agir através de objetos”, ou ainda “dominar objetos ou coisas”*. A razão centrada na comunicação substitui, portanto, *a reflexão transcendental, solitária, anterior à fala, pela configuração da ação e do discurso no interior do processo comunicativo* (Cf. Siebeneichler, 1994: 62-3).

Nessa direção, o próprio Habermas diz que,

O foco da investigação se desloca então da racionalidade cognitivo-instrumental à racionalidade comunicativa. Para esta, o paradigmático não é a relação de um sujeito solitário com algo no mundo objetivo, que se possa representar e manipular, mas a relação intersubjetiva que estabelecem os sujeitos capazes de linguagem e ação quando se entendem entre si sobre algo. Neste processo de entendimento os sujeitos, ao atuar comunicativamente, se movem por meio da linguagem natural, se servem de interpretações transmitidas culturalmente e fazem referência simultaneamente a algo no mundo objetivo, no mundo social que compartilham e cada um a algo no seu próprio mundo subjetivo (Habermas, 1999 I : 499-500).

Nesta perspectiva, a partir do modo diferenciado de situar ação e racionalidade, torna-se possível pensar a prática educativa por ações, que não se restringem às atividades que visem meios e fins, mas que recuperem os espaços livres, antes encobertos no sentido de interações mediadas lingüisticamente, numa intersubjetividade sem constrangimento. Uma ação comunicativa que se caracterize por um tipo de interação, em que os agentes envolvidos harmonizam seus planos de ação entre si e

buscam alcançar entendimentos, o que implica uma relação de sujeitos que reconhecem um ao outro como, *distintos e livres, possuidores de seu próprio horizonte de sentido* (Boufleuer, 1997: 85). Enfim, uma educação legitimada em processos comunicativos de entendimento, que fica aberta para as possibilidades sempre reivindicadas de se constituir como práxis emancipatória<sup>7</sup> e humanamente libertadora.

Assim, ao abordar a questão da competência comunicativa para os processos educativos, estou querendo dizer que é possível explicitar um tipo de interação que corresponda à postulação habermasiana, que analisa os mecanismos lingüísticos de coordenação das ações em termos de pretensão de validade voltada para o entendimento. Deste modo, o sujeito capaz de fala e ação pode coordenar sua ação com o propósito de construir padrões subseqüentes de interação, que se constituem numa dialeticidade entre subjetividade, intersubjetividade e a realidade como um todo. Uma subjetividade que se renova na relação ampliada pela intersubjetividade, *onde o sujeito constitui a si e a razão num processo dialógico, extraindo uma base comum de entendimento do mundo da vida* (Prestes, 1996: 109). A sala de aula, então, deve ser o espaço por excelência do cultivo intersubjetivo de uma nova racionalidade, aberta, processual e voltada para a reconstrução da vida humana em sociedade.

Importa, para minha reflexão sobre a competência comunicativa na prática educativa, o exame que Habermas faz das estruturas gerais dos processos de entendimento, expressando o que quer dizer com “atitude orientada ao entendimento”, na qual analisa o saber pré-teórico dos falantes competentes, *os quais podem por si mesmos distinguir intuitivamente quando tratam de exercitar um influxo sobre os outros e quando se entendem com eles, e sabem ademais quando fracassam as tentativas de se entender*. Para Habermas, o entendimento é um processo de obtenção de acordo entre sujeitos lingüisticamente e interativamente competentes, em que os conceitos de falar e entender se interpenetram um ao outro, *neste sentido se distingue de uma coincidência puramente fática*. Graças a esta estrutura lingüística, o processo de entendimento que visa um acordo depende de uma base racional que rejeita a imposição de qualquer uma das partes, seja instrumentalmente como intervenção ou estrategicamente por meio de

---

<sup>7</sup> Refiro-me à *emancipação* no sentido habermasiano, isto é, destituído do caráter iluminista de promessa de progresso e liberdade e fundamentada no processo comunicativo de reconstrução sócio-cultural das práticas sociais direcionadas para as buscas do entendimento intersubjetivo e vivências solidárias no mundo cotidiano (Cf. Teoria da Ação Comunicativa, I e II).

influência calculada sobre as decisões, pois os acordos se baseiam em convicções comuns (Cf. Habermas, 1999 I: 368-9).

Nessa linha de raciocínio, convém retomar a questão da linguagem, para novamente enfatizar a possibilidade da competência comunicativa nos espaços educativos mediados por processos intersubjetivos. O início dessa relação está na linguagem e mundo da vida, nos seus aspectos integradores: *a linguagem é, pois, o “médium” de constituição e reprodução das estruturas do mundo da vida, e tem como funções básica fomentar o entendimento mútuo, permitir a coordenação das ações, e promover a socialização* (Aragão, 1997: 50). A reprodução simbólica do mundo da vida fica constituída pela integralidade dessas funções, que institui um mundo compartilhado e exigente de inter-relações. Nesse sentido, a linguagem contém dentro de si a disponibilidade para o entendimento de que o que é verdadeiramente inerente à comunicação é a vontade de exprimir algo que possa ser entendido e partilhado pelos demais, possibilitando assim um acordo intersubjetivo entre os que participam da comunicação (Cf. Aragão, 1997: 54). Portanto, se a linguagem é o que caracteriza essencialmente o ser humano, e como estrutura de interpretação e articulação de sentidos fundamenta sua existência, logo, é natural no homem a inclinação para a comunicação e para o entendimento como processo nas relações interativas da humanidade. Se existe uma competência natural para o diálogo e o entendimento entre aqueles que compartilham um mesmo mundo, e se esta se desenvolve, tanto e melhor, livre de imposição e domínio, então, é conseqüente sua disponibilidade para a formação de uma competência comunicativa. E a escola, pode ser entendida como *lócus* privilegiado para esse alcance. A leitura de Prestes colabora para esta posição:

Nessa medida, não há apenas uma competência de um sujeito cognitivo que epistemicamente domina o mundo e o representa. (...) temos uma subjetividade renovada, deslocando a razão solipsista para a intersubjetividade, onde o sujeito constitui a si e a razão num processo dialógico, extraindo uma base comum de entendimento do mundo da vida. Tal deslocamento reafirma a necessidade de o processo pedagógico adotar procedimentos dialógicos, como forma de mediação cultural, que permita espaços para a vida humana. Desse modo, a educação deve estar orientada para a promoção da capacidade discursiva de seus alunos (Prestes, 1996: 109).

Posso concluir, a partir daí, que os sujeitos em interação mediatizados lingüisticamente, orientados por ações com pretensões de validade na busca de acordo, possam ser estimulados a construir uma competência comunicativa. Mas, é prudente a consideração, de uma forma de coordenação da ação pensada para servir a propósito estratégico, —em oposição ao agir comunicativo—, com finalidade de obtenção de êxito por força da influência e de critérios externos à formação da vontade discursiva, que se vier a prevalecer na relação, enfraquece o poder da linguagem na produção do entendimento. Assim, a linguagem pode tornar-se um meio instrumental, um mero veículo de informação. Nesse sentido, pensando o espaço pedagógico instrumentalizado, a educação fica reduzida a meros procedimentos, o que a torna basicamente um mecanismo de imitações, repetições estreitas e reprodução instrumental da cultura, do social e da formação de identidades em um mundo carente de liberdade solidária.

Vale retomar o pensamento introdutório que Habermas faz do conceito de ação comunicativa, para reafirmar o efeito coordenador da ação que interessa para este trabalho na formação de uma competência interativa. A ação comunicativa ocorre quando a coordenação entre as ações consuma-se através do entendimento: uma relação interativa entre falante e ouvinte com base em reivindicações valorativas resgatadas argumentativamente. Cito o próprio Habermas para esclarecer esta relação normativa:

Enquanto a linguagem é utilizada como *médium* para transmissão de informações e redundâncias, a coordenação da ação passa através de influencição recíproca de atores que agem uns sobre os outros de modo funcional. Tão logo, porém, as forças ilocucionárias das ações de fala assumem um papel coordenador na ação, a própria linguagem passa a ser explorada como fonte primária da integração social. É nisso que consiste o 'agir comunicativo'. Neste caso os atores, na qualidade de falantes e ouvintes, tentam negociar interpretações comuns da situação e harmonizar entre si os seus respectivos planos através de processos de entendimento, portanto pelo caminho de uma busca incondicionada de fins ilocucionários. Quando os participantes suspendem o enfoque objetivador de um observador e de um agente interessado imediatamente no próprio sucesso e passam a adotar o enfoque performativo de um falante que deseja entender-se com uma segunda pessoa sobre algo no mundo, as energias de ligação da linguagem

podem ser mobilizadas para a coordenação de planos de ação (Habermas, 1997: 36).

### **3.2. A ação comunicativa como revisão crítico-reflexiva do agir pedagógico**

Importa para este item, ressaltando o potencial crítico-reflexivo presente na teoria da ação comunicativa de Habermas, apontar possíveis revisões do agir pedagógico, tendo em consideração, os reclames contidos nos espaços de suas realizações. Não se trata de uma revisão pretensiosa, mas apenas de traçar alguns contornos que percebo a partir deste trabalho.

Trago como pressuposto, os modos diferentes de conceber ação e racionalidade, explicitados no item anterior. Nesse sentido, passo a distinguir os modos pelos quais os agentes educativos podem atuar em suas práticas: em concepções antagônicas eles podem se apresentar de duas maneiras, ou a ação educativa se realiza *como um agir sobre os outros, ao modo de uma ação estratégica de influência e de manipulação, ou ele é entendido como um agir com os outros, ao modo de uma ação comunicativa, baseada na colaboração e cooperação entre as partes envolvidas* (Bouffleuer, 1997: 80).

Partindo do entendimento de que a educação, na sua finalidade maior de reprodução e renovação do mundo da cultura, da vida social e da formação de identidades, só cumpre esta tarefa em processos interativos – estes desde sempre presentes nos espaços educativos – me parece apropriado pensar, que as relações que aí são vivenciadas, requerem a possibilidade de uma reconstrução racional baseada nos critérios da teoria da ação comunicativa. O que reforça esta condição de possibilidade, são os fracassos das tentativas pedagógicas que concebem suas práticas, baseadas nos sujeitos que se relacionam com objetos para conhecê-los e dominá-los, e que nunca foram suficientes para tratar das questões relativas à convivência, ao dever e à justiça e às manifestações subjetivas de sinceridade e autenticidade.

O espaço pedagógico, como esfera do agir comunicativo, passa a exigir uma racionalidade ampliada fundamentada no processo lingüístico intersubjetivo. A partir de uma educação voltada para o diálogo crítico e criativo é possível surgir uma racionalidade que permita aos seus agentes reclamarem pretensões de validade para todas as questões levantadas como verdadeiras. Conhecer o que é verdade, verdadeiro, depende agora do assentimento racional daqueles que participam do processo construtivo da prática pedagógica. Então, isso pode permitir uma relação ampliada entre professor e aluno nas interlocuções, na qual pode-se verificar o que significa uma verdade sobre determinado aspecto colocado em questão, ou o que vem a ser o domínio de objetos. Permite, ainda, que nos espaços pedagógicos sejam legitimadas as vivências e trocas de experiência, que pelo entendimento buscam organizar suas estruturas de atuação.

O enfoque fundamental que produz uma mudança na base de justificação dos processos educativos, se constitui, a partir do sujeito da ação performativa que se entende com outro sobre algo no mundo e aceita a possibilidade da contestação como critério discursivo e argumentativo para validar consensos provisórios. As verdades perdem seu caráter fixo e absoluto, o espaço educativo deixa de ser o espaço das reproduções e repetições surradas e desgastadas pelas estruturas tradicionais. A racionalidade que se apresenta a partir daí, assume características conceituais de descentralidade e processualidade. Do ponto de vista da racionalidade descentrada, os sujeitos capazes de linguagem e ação adotam o procedimento da argumentação para se chegar a um entendimento. A linguagem como pragmática, aparece então, como estrutura para relações dialógicas e interações intersubjetivas. Do ponto de vista do caráter processual da razão, serão racionais não as proposições que correspondem à verdade objetiva, mas aquelas que foram validadas num processo argumentativo, em que é possível o acordo, sem distorções ou violências, através de provas e contra-provas, argumentos e contra-argumentos (Cf. Rouanet, 1987: 12-3).

Nesta perspectiva, a racionalidade da ação não está mais no sujeito isolado, possuidor da verdade, mas presentificada nas interações intersubjetivas lingüisticamente mediadas. A teoria da ação comunicativa, em sentido oposto à *dimensão de estreitamento da razão cultivada pela modernidade, do agir instrumental-com-respeito-a-fins* (Trevisan, 2000: 135), confere mudança na ação social, que pode ser produtivo

para a ação pedagógica, na presença de uma racionalidade mais ampla, *acrescida da orientação dialógica na origem de todos os seus procedimentos* (id. ib).

Importa com isso, que a sala de aula se transforme a todo instante no espaço das relações dialógicas, e que professores e alunos exerçam, em parceria, o controle da ação pedagógica. Uma relação pedagógico-comunicativa, no sentido da busca de uma situação de fala que pressuponha possíveis entendimentos livres da coerção e da influência de um sobre o outro, deve oportunizar que os integrantes dessa relação possam, em igualdade de condições, opinar, perguntar e responder, interpretar, problematizar, intervir, concordar ou discordar. Uma pedagogia aberta e participativa, que inunda o processo educativo com ricos subsídios teórico-práticos, que na visão de Marques (1996a) possibilita uma construção de co-responsabilidade:

Educadores e educandos importa exerçam a todo momento o domínio e controle do processo educativo. Juntamente com a proposta pedagógica em que se relacionam concriativamente, e como parte dela, devem consensualmente definir os procedimentos metodológicos e os materiais que lhe incumbe elaborar ou re-construir segundo suas próprias perspectivas de relacionamento e de produção coletiva (Marques, 1996 a: 126).

Esta interação, marcadamente dialética, faz do espaço escolar um lócus privilegiado para a formação da competência comunicativa, na medida que o uso da fala, argumentativa e intersubjetivamente validada, possa ser motivada por razões que refazem os espaços pedagógicos, antes marcados pela razão instrumental, que intervém e limitam os horizontes da vida humana. A racionalidade presente nos espaços interativos dessas práticas fica descentrada e assim pode reconhecer outras razões presentes no discurso argumentativo com pretensões de validade e pode democratizar o espaço da convivência compartilhada. Entretanto, essa transformação requer, de modo radical e profundo, a reconstrução pedagógica no seio de nossas escolas.

### **3.3. A reconstrução pedagógica através do cultivo da racionalidade crítico-comunicativa**

Rouanet (1987), ao analisar o enfraquecimento da razão comunicativa frente a uma racionalização sistêmica, que prescinde da coordenação comunicativa das ações e impõe aos indivíduos uma coordenação automática e independente de suas vontades com crescente perda de liberdade, realiza uma crítica, sem contudo, se prender a um pessimismo relativo ao beco sem saída em que hoje nos situamos em um processo de racionalização do mundo vivido empobrecido pelo avanço da esfera sistêmica. O enfoque habermasiano, da leitura que Rouanet faz dos modos de racionalidade, propõe uma alternativa otimista, ao perceber movimentos de resistência presentes nos processos comunicativos. Estes, por sua vez, potencializam uma racionalidade crítica e aberta para argumentações com proposições aceitáveis e não aceitáveis, nas pretensões de verdade, justiça e veracidade. Conforme o próprio autor, a força da intersubjetividade comunicativa abre espaço para uma razão sempre mobilizada:

(...) O conflito entre as duas esferas prossegue, e o sistema se esforça por anexar o mundo vivido. Mas esse processo é meramente tendencial e tem suscitado reações por parte do mundo vivido: por mais ampla que seja a área abarcada pelo sistema nas sociedades mais complexas, a intersubjetividade continua vigorosa e, enquanto ela não desaparecer, não desaparecerá a razão, que precisa ser sempre mobilizada em cada ato comunicativo para apresentar ou refutar argumentos (Rouanet, 1987: 14).

Esse é o caminho que sugere a dialética habermasiana, que não aceita o pessimismo daqueles que se rendem frente à força devastadora da razão instrumental, que reduz os processos humanos à meros movimentos automatizados. O espaço pedagógico pode vir a ser um terreno fértil para um novo diálogo crítico e reflexivo dos sujeitos que participam na construção histórica e prática do mundo. Um espaço sempre aberto para o cultivo da racionalidade comunicativa, que constitui as condições para um amplo diálogo entre educadores e educandos e a própria sociedade em que os mesmos atuam.

A aspiração no sentido de um horizonte construtivo de novos processos sócio-culturais, profundamente críticos e emancipatórios da vida humana nas sociedades atuais, não pode ser pensado, sem que exista um consenso de fundo da sua necessidade. Isso porque, como bem esclarece Oliveira (1987), *uma formação social não é só sistema, mecanismo funcional para além da consciência e da vontade dos agentes sociais, mas também mundo da vida, isto é, práxis comunicativa, mundo simbólico, através de que os homens exprimem sua interpretação da vida, de sua práxis histórica no mundo* (Oliveira, 1987: 16-17).

A possibilidade dessa transformação produzida por aprendizagens sociais que buscam um consenso, que traz a exigência de um novo horizonte de sentido para a existência em sociedade poderá vir a tornar-se emancipatória. Esse horizonte na medida em que envolve aprendizagens sociais poderá resultar em um processo pedagógico-educativo estruturado por uma racionalidade comunicativa, que constitui as condições de possibilidades para que os integrantes desse processo possam participar em igual dignidade da construção permanente do mundo compartilhado intersubjetivamente. Essa é a esperança de podermos construir um agir pedagógico em que os sujeitos livres e constituidores de seus próprios horizontes de sentido possam assumir o enfoque performativo do recíproco reconhecimento.

Assim, seguindo o caminho propositivo de Habermas, que sustenta, *como núcleo central de sua proposta, a necessidade de reconstrução das formas de vida em sociedade à luz de um novo paradigma filosófico e cultural, tendo por base a reabilitação da razão humana em sua dimensão crítica, ética e dialógica* (Zitkoski, 2000: 329), precisamos repensar nossas práticas pedagógicas. Aponto, nesse recorte teórico, a reconstrução pedagógica por meio do cultivo da racionalidade crítico-comunicativa, na perspectiva de que esta direção poderá vir a efetivar nos processos educativos mecanismos coordenadores de ação voltados para a cooperação e o entendimento.

Posso então entender, o agir pedagógico redimensionado, pensando a escola como instância social inserida na esfera do mundo da vida, de práticas educativas, como instância regulada pela busca do entendimento, e pelo agir que se realiza por meio de procedimentos comunicativos mediados lingüisticamente. Uma ação fundamentada pelo

diálogo livre, crítico e criativo, faz emergir uma racionalidade estruturada no mundo prático e intersubjetivo da relação participativa do sujeito, que compartilha o mundo com outros sujeitos.

Deste modo, a racionalidade comunicativa, na medida em que for cultivada nos espaços escolares antes absorvidos pela esfera da razão técnica das verdades restritas por regras do conhecimento técnico-científico, cria as condições para impedir que o processo ensino-aprendizagem se constitua em mero procedimento de reprodução do conhecimento, que apreende de forma reduzida e fragmentada os aspectos de uma dada realidade. O lugar pedagógico a partir da racionalidade comunicativa passa a ser aquele da problematização e da apropriação crítica dos saberes, sentidos e práticas sociais na formação dos educandos. O aluno e o professor, apesar de ocuparem posições assimétricas em relação à qualificação de cada um, se colocam um frente ao outro em condições de igualdade de direito e discutem as razões e os porquês que faz este ou aquele conhecimento ser socialmente aceito.

Neste sentido, conhecer não é apenas assimilar conteúdos, memorizar verdades prontas e acabadas, dominar determinada técnica de intervenção da realidade ou especializar-se em uma área específica da ciência. Esta forma seletiva de formação humana, cultivada por um tipo de saber escolar que fica preso a uma racionalidade reduzida, permite que se reclame e recupere a esquecida dimensão hermenêutica das práticas pedagógicas. Uma hermenêutica que propõe uma leitura dos espaços pedagógicos, através dos diversos sentidos que aí interagem e se fazem presentes. Os procedimentos hermenêuticos, do ponto de vista de Habermas, constituem elementos fecundos para o agir pedagógico redimensionado:

Os intérpretes renunciam à superioridade da posição privilegiada do observador, porque eles próprios se vêem envolvidos nas negociações sobre o sentido e a validade dos proferimentos. Ao tomarem parte em ações comunicativas, aceitam por princípio o mesmo status daqueles cujos proferimentos querem compreender. Eles não estão imunes às tomadas de posição por sim/não dos sujeitos de experiência ou de leigos, mas empenham-se num processo de crítica recíproca. No quadro de um processo de entendimento mútuo — virtual ou actual — não há nada que permita decidir a priori quem tem de aprender de quem (Habermas, 1989: 43).

Importa, transformar o espaço da realização pedagógica, em um imenso laboratório do mundo da vida das próprias práticas pedagógicas. A reprodução sócio-cultural, as experiências e vivências de cada um passam a constituir um rico conteúdo a ser usado, nos processos interpretativo de todos os saberes que ali circulam como relevantes em um determinado momento. Um processo educativo repensado a partir do cultivo da linguagem livre de coação, possibilita que os saberes e os valores trazidos para esse processo, não tenham o caráter definitivo e estejam sempre sujeitos à revisão. Recupera-se o espírito investigativo que jamais poderia se perder nos espaços escolares, que na visão de Marques (1996 b):

Importa retome-se em sala de aula aquele rico processo que caracterizou a primeira infância dos próprios alunos e professores, o processo de tematização/problematização do mundo da vida, ou incessante perguntar sobre o por quê das coisas, da cultura-ambiente, dos valores inculcados, dos conhecimentos tratados na escola em sentidos diversos dos que foram gerados na vida cotidiana, das palavras repetidas mecanicamente. Trata-se de revelar e despertar o movimento real do mundo vivido, da cultura, das ciências e das artes, na reconstrução racional dos saberes que se fazem presentes na sala de aula, quer em termos de conteúdo ocultos, quer em termos dos propósitos explicitados (Marques, 1996 b: 61).

A partir do mundo da vida comum a todos (educadores e educandos), que é o resultado de um processo de interação de mundos da vida próprios de cada sujeito que pertence a uma comunidade de comunicação, torna-se possível o cultivo da racionalidade comunicativa e do processo de reconstrução sócio-cultural. Nessa perspectiva, o professor e a sua proposta pedagógica, pode ou não, contribuir para as condições integrativas do processo sócio-educativo. Ou seja, o professor na sua ação pedagógica pode potencializar a racionalidade comunicativa ou apenas reproduzir a razão técnico-instrumental, a partir de um ensino tecnicista voltado para a mera profissionalização.

Cada educador, trabalhando em sua escola, pertence a uma comunidade de comunicação, assim como seus educandos também pertencem a essa comunidade intersubjetivamente mediada pela linguagem. O grande desafio de todo educador para superar a lógica instrumental do ensino, a partir da formação da competência

comunicativa, é à busca de uma metodologia de trabalho (fundamentada em proposta pedagógica coerente) que potencialize a argumentação, o debate, o diálogo livre de coação e voltado para a afirmação de cada sujeito em processo de interação no coletivo de sua escola, comunidade escolar e sociedade em que vive.

Esse desafio acima sugerido, talvez possa ser o caminho que a proposta habermasiana nos aponta no seu esforço de nos mostrar a necessidade de mudança de paradigma (da filosofia da consciência para a linguagem) e a necessária reabilitação da razão comunicativa a partir do mundo da vida, no contexto pedagógico.

Colabora para esse entendimento, a leitura de Prestes (1996 b), ressaltando que na formulação habermasiana, a racionalidade surge de um processo efetivo de comunicação que ocorre entre indivíduos situados num contexto histórico-político, que compartilham o mundo vivido. O racional não se refere apenas às decisões visando determinados fins, mas inclui os aspectos ético-formativos e estético-expressivos. Baseia-se no entendimento racional obtido pelos participantes da comunicação que se dá através da linguagem, sobre a compreensão de fatos objetivos e sociais. *A racionalidade não tem mais seu fundamento último no sujeito, mas no mundo prático e intersubjetivo* (Prestes, 1996b: 294). Desse modo, a racionalidade comunicativa fundamenta-se nas práticas comunicativas, mediadas lingüisticamente, desenvolvidas por sujeitos comunicativamente competentes, ou seja, capazes de argumentação racional. Então, com esse fundamento, ela se manifesta nos consensos ou acordos obtidos por sujeitos que preservam tão somente regras pragmáticas imanentes à comunicação. Portanto, a tarefa de reabilitação da racionalidade comunicativa nos espaços educativos, reclama uma ação pedagógica que se expresse como práxis comunicativa e se manifeste pelos processos intersubjetivos de obtenção de entendimento no cotidiano da vida escolar, entre os parceiros educativos que compartilham um mundo de significados e normas comuns.

No entanto, é mister esclarecer o sentido e a possibilidade dessa ação comunicativa na prática pedagógica para que não fique a impressão de uma imediata aplicação da teoria da ação comunicativa em contextos escolares. Embora Habermas não tenha tratado de forma específica as questões pedagógicas, sua obra reconstrutiva confere uma intencionalidade educativo-emancipatória, enquanto condição de

possibilidade presente nos processos de aprendizagem social, que pode ser produtiva para o agir pedagógico. Esse, naturalmente entendido pelo seu potencial racional comunicativo, crítico-interpretativo, que poderá viabilizar uma cultura dialógica (formadora da competência comunicativa), solidária e radicalmente aberta aos processos de emancipação social. Nesse sentido, fica claro e quero reforçar, que a formação de uma competência comunicativa permanece um *telos* ideal da prática pedagógica, na medida em que está sujeito aos constantes processos de revisões e ameaçado pela precariedade da própria teoria e prática pedagógica.

É preciso também chamar atenção, para as dificuldades que habitam o espaço pedagógico e diminuem o potencial de transformação da ação educativa em práticas que visam a competência comunicativa. A escola como estrutura fundamental da reprodução simbólica do mundo vida e das ações funcionais do mundo do sistema, vive no seu interior o paradoxo da crise atual da modernidade, ou seja, de um lado a tarefa de autonomia e liberdade do outro as restrições funcionais que obstaculizam aquelas realizações. Portanto, é notável uma certa sobreposição das funções sistêmicas sobre os espaços emancipatórios o que fortalece a manutenção de um modelo de relação hierarquizado. Prevalece nesse modelo, uma relação pedagógica assimétrica carregada de atitudes coercivas que inibe uma aproximação entre professor e aluno que naturalmente exercem funções e papéis diferentes. Entretanto, tais dificuldades não impedem que a competência comunicativa seja um *telos* para a ação pedagógica e que esta procure assumir uma consciência crítica da viabilidade do esforço de transformar a prática pedagógica numa busca de aproximação da ação pedagógica com a ação comunicativa, na medida em que o mundo da vida das práticas educativas for submetido ao teste constante das pretensões de racionalidade que o afaste tanto da imposição da racionalidade sistêmica como da pura improvisação e empiria.

A transformação da ação educativa em práticas que visam a competência comunicativa, torna-se portanto, uma tarefa filosófico-educativa que entende esta possibilidade a partir de um trabalho crítico e interpretativo com base na racionalidade comunicativa. Este trabalho teórico/filosófico exige uma compreensão renovada dos processos interativos/comunicativos, como os que ocorrem no espaço social das práticas pedagógicas, a partir de esforços que pretendem transformações no processo formativo por orientações que facilitam atitudes descentradas, críticas e interpretativas. O que

pressupõe um sujeito da ação que se relaciona com o outro de modo recíproco e com pretensões de verdade, correção normativa e veracidade e buscam uma melhor definição para as dimensões expressiva, cognitiva e normativa. Estes são os elementos imprescindíveis para o processo formativo que possibilitam práticas de inclusão das diferenças e amplia o espaço democrático da convivência social. Nesse sentido, como conseqüências para uma filosofia da educação, Martini, (2000), faz a seguinte reflexão:

O que está em jogo neste processo não é o sujeito transcendental, monológico, que realiza sua essência biográfica eleita num processo de formação, mas vários sujeitos em interação buscando dar sentido a questões que emergem no contexto do seu “mundo da vida”, articulado às pressões sistêmicas da realidade contemporânea. (...) Esta definição envolve processos críticos e interpretativos que remetem a procedimentos interativos, reversíveis e cooperativos, visando estabelecer uma definição comum da situação sem excluir a posição original de cada um, com vistas à atitudes de cooperação que conduzam a uma formação de vontades, capazes de definir um contexto justificador de normas e instituir uma base legal e institucional para a sua convivência (Martini, 2000:173).

Nesta perspectiva, é interessante abordar em linhas gerais, as contribuições de Freitag (1996), que propõe uma evolução da intersubjetividade hierárquica para a intersubjetividade cooperativa. Sua proposição visa superar a condição inicial de uma relação assimétrica que caracteriza uma intersubjetividade hierárquica, como as vivenciadas nas relações pedagógicas, pela emergência de uma intersubjetividade cooperativa que vai substituindo gradativamente a relação de domínio que inicialmente um lado tem sobre o outro: *a relação pedagógica que resulta em verdadeiro aprendizado, em autonomia moral e cognitiva para os ocupantes dos dois polos da relação, depende de relações democráticas de respeito mútuo, de cooperação e não dominação* (Freitag, 1996: 89). Portanto, uma prática pedagógica que pretende a formação da competência comunicativa deve consistir em um processo de aprendizagem social capaz de reconstruir as concepções e pontos de vista por uma capacidade de reconhecimento entre educadores e educandos que se percebem e tomam consciência da relação cooperativa que travam com propósito de um consenso sempre renovado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em busca de sentidos iniciei esse trabalho e faço essas considerações finais. Uma busca incessante e continuada, própria da condição humana sempre aberta ao esclarecimento. O que posso dizer da tarefa inconclusa é que não me sinto um náufrago ao tentar atravessar questões tão complexas como as levantadas por Jürgen Habermas em sua teoria crítica da sociedade. Isso porque, como este autor, vislumbro um horizonte possível para a vida humana em sociedade, no equilíbrio das condições estruturais de integração e convivência social sempre aberta ao entendimento. Deste modo, o mergulho na teoria do agir comunicativo foi seguro e produtivo para o meu interesse de buscar um possível sentido para o agir pedagógico. No terreno fecundo dos conceitos de ação e racionalidade comunicativa encontrei as condições de possibilidades para análise dos processos educativos e a perspectiva de formação da competência comunicativa com base nos processos de aprendizagem social, que aponta para a reconstrução das práticas pedagógicas.

Esse é o sentido para a continuidade desta pesquisa, que se filia às várias tentativas de articulação da racionalidade comunicativa de Habermas, enquanto estrutura filosófica procedural vinculada a outras ciências sociais que interpretam e esclarecem a ação educativa e apostam na probabilidade de reconstrução das práticas pedagógicas sempre abertas aos processos criativos, éticos e estéticos-expressivos.

Um trabalho incessante de alargamento da racionalidade, pela articulação entre dialética e hermenêutica na possibilidade de avançar as práticas pedagógicas para além da mera tecnologia e limitada à empiria. Alcançar também o verdadeiro fundamento da

interação pedagógica, que se nutre pelo diálogo entendido como fala e ação racional, que favorece uma tomada de consciência da força ilocucionária em um processo de aprendizagem social a partir do entendimento intersubjetivo.

Nessa perspectiva, a produtividade da pragmática universal de Habermas como um *telos* possível da formação pedagógica, amplia os espaços pedagógicos antes reduzidos e favorece a construção e reconstrução de saberes próprios dos processos de aprendizagem articulados pela ação de fala ativa, cooperativa e reflexiva de falantes, ouvintes e observadores que nutrem relações de compreensão e entendimentos mútuos.

Neste sentido, a articulação de procedimentos dialéticos e hermenêuticos que retira o sentido objetivista da pragmática formal, pode promover por meio da pragmática universal habermasiana a retirada dos professores de uma ação comunicativa apenas espontânea para um discurso problematizador. O discurso pedagógico que trabalha com pretensões de validade, sendo um dos focos da teoria da racionalidade habermasiana, promove uma verdadeira “ágora virtual”, que, livre do condicionamento do tempo, poderia chamar para o mesmo círculo, Sócrates, Freire e o próprio Habermas. Entretanto, não somente os grandes mestres, mas todo aquele ser humano que acredita na possibilidade de um entendimento universal, pode ser convidado a participar dessa mesma “ágora virtual”, na medida em que ainda veja no desenvolvimento da competência comunicativa a possibilidade de pequenas revoluções no cotidiano que removam as resistências contra a possibilidade do entendimento universal pela aprendizagem social da cidadania.

Quanto às observações do Professor Eldon Muhl na Banca Examinadora, indicando como produtiva para a Educação as reflexões de Habermas na obra conhecimento e interesse, penso que é possível relacionar os interesses de conhecimento, cognitivos, práticos e expressivos, que Habermas afirma que podem estar presentes na relação paciente-terapeuta com a relação pedagógica. A teoria psicanalítica é enfocada por Habermas como disciplina pedagógica, mediadora de uma relação em que o participante, o observador crítico, estimula racionalmente o outro para que este possa se libertar dos traumas, as pressões dos conteúdos reprimidos. Essa relação pode ser inicialmente assimétrica, mas se torna no processo, uma relação intersubjetiva simétrica e cooperativa. Desta forma, a reflexão é produtiva no sentido de

que, assim como o terapeuta tendo por horizonte o mundo da vida e uma teoria do desenvolvimento do eu, exercendo uma forma de crítica terapêutica que permite ao paciente ressignificar suas experiências, o professor pode desenvolver a competência comunicativa de seu aluno exercendo a crítica terapêutica, que é mediada por uma teoria pedagógica que auxilie o aluno a desenvolver a competência comunicativa pelo diálogo crítico.

Ainda, com relação aos questionamentos do Professor Eldon Muhl, quanto à reconstrução do processo de crítica ao projeto da Modernidade, em que menciona a obra “O Discurso Filosófico da Modernidade”, penso, que Habermas considera a Modernidade um projeto inacabado sendo possível à correção de seus rumos. A crítica de autores pós-modernos, tais como Nietzsche, Heidegger e Foucault entre outros, Habermas os reexaminam e vê nessas críticas, resquícios de metafísica, na medida em que esses autores colocam como pontos de partida absolutos conceitos tais como, vontade de poder, a história do ser e o próprio poder em seus micro-meandros históricos. Deste modo, a “guinada pragmática” da teoria habermasiana, permite, no âmbito de um “projeto de modernidade inacabado” pensar e redescutir o comportamento humano nas relações sociais, com base em atitudes comunicativas/integrativas, que vê no sujeito capaz de fala e ação, possibilidades de se entender com o outro sobre coisas e pessoas por uma motivação racional comunicativa que facilita a participação no contexto do mundo vivido e sistêmico. E nesse sentido, penso que a competência comunicativa como uma possível finalidade do agir pedagógico, pode ser produtiva para as transformações das relações de poderes hierarquizados nos espaços educativos, por mudanças que promovam relações intersubjetivas participativas e cooperativas, que colocam o ser humano na condição de uso do seu potencial crítico e argumentativo. E na perspectiva de um projeto inacabado, a educação é um processo sempre aberto a uma nova aprendizagem social da cidadania.

### **Perspectiva de continuidade da pesquisa:**

Em atendimento as observações e sugestões da Banca Examinadora, de forma mais específica ao parecer por escrito da Professora Jaqueline Moll e o parecer do Professor Eldon Muhl, pretendo não só divulgar este trabalho em publicações e apresentações em seminário no entorno da minha universidade, mas pensá-lo como elemento de reflexão a partir de uma pesquisa de campo, que aponte as dificuldades e possibilidades do desenvolvimento da competência comunicativa no contexto escolar. Neste sentido, pensando a competência comunicativa como *telos* para a ação pedagógica, reconstituindo a escola “para além da organização fabril de seus tempos e espaços e para além da organização fragmentária dos campos de conhecimentos” (parecer Prof<sup>a</sup> Jaqueline), buscarei ampliar os entendimentos nesta dimensão pedagógica do meu trabalho a partir de interlocuções com os trabalhos sugeridos como, Gomez-Granel e Vila, Trilla, Vintró e o próprio trabalho da Professora Jaqueline, publicado em livro (já adquirido). As possibilidades de continuar a pesquisa apontam ainda, para as sugestões do Professor Eldon Muhl, no sentido de um estudo mais detalhado sobre a reconstrução do processo de crítica ao projeto da modernidade e ao reducionismo provocado pelo desenvolvimento da racionalidade instrumental, onde pretendo explorar autores que são referências importantes nas críticas desenvolvidas por Habermas.

Assim, como já dito no início das considerações finais, esse trabalho não se encerra, sua continuidade está prevista no desenvolvimento de uma pesquisa institucional a ser proposta ao Conselho de Ensino e Pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso. Deste modo, acreditando no ditado da sabedoria chinesa, “uma grande caminhada inicia-se com um primeiro passo”, este está dado.

## BIBLIOGRAFIA

AHLERT, Alvorí. **A Eticidade da Educação. O discurso de uma práxis solidária/universal.** Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1999.

APEL, Karl-Otto. **O desafio da crítica total da razão e o programa de uma teoria filosófica dos tipos de racionalidades.** Novos Estudos CEBRAP, nº 23, São Paulo, 1989, p. 67-84

ARAGÃO, Lucia Maria de Carvalho. **Razão comunicativa e Teoria Social Crítica em Jürgen Habermas,** 2ª edição. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

BADIOU, Alaim. **Ética, um ensino sobre a consciência do mal.** Rio de Janeiro; ed. Relume – Dumará, 1995.

BOUFLEUER, José P. **Pedagogia da Ação Comunicativa: uma leitura de Habermas.** Ijuí; Ed. UNIJUÍ, 1997.

CENCI, Angelo. **A reconstrução habermasiana das teses da teoria da racionalização de Weber.** In: CENCI, A(Org.) **Ética, Racionalidade e Modernidade.** Passo Fundo: EDIUPF, 1996.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia** 9ª edição, São Paulo: Ed. Ática, 1997.

COSTA, José A. **Modernidade e Pós-Modernidade: uma leitura para iniciantes.** Passa Fundo: Pe. Berthier, 1996.

DALBOSCO, Cláudio A. **O idealismo transcendental de Kant**. Passo Fundo: EDIUPF, 1997.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e Construção de Conhecimento. Metodologia científica no caminho de Habermas**. 3ª edição, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

DESCARTES, René, **Discurso do método**, São Paulo: Nova Cultura, 1999 (Col. Os pensadores).

\_\_\_\_\_ **Meditações**, São Paulo: Nova Cultura, 1999 (Coleção os pensadores).

DIAS, Maria Rosa. **Nietzsche Educador**. São Paulo: Ed. Scipione, 1992.

FRANCO, Maria Estela D.P. **Comunidade do conhecimento, pesquisa e formação do professor de ensino superior**. In: MOROSINI, M. **Professor de Ensino Superior – Identidade, docência e formação**. Brasília: INEP, 2000, P. 61-74.

FICHTNER, Bernd. “**Ensinar e Aprender, um diálogo com o futuro: A abordagem de Vygotsky**”. In: SILVA, Luiz Heron et al (Org.). **Identidade social e construção do conhecimento**. Porto alegre: Ed. Secretária Municipal de Porto Alegre PMPA, 1997, P.146-176.

FREITAG, Bárbara. **A Teoria Crítica: Ontem e Hoje**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

\_\_\_\_\_ Entrevista: Jürgen Habermas fala a tempo brasileiro. Rio de Janeiro: **Revista Tempo Brasileiro**, 98: 5-21 Jul/Set. 1989.

\_\_\_\_\_ Transformações nas relações de poder. Da intersubjetividade hierárquica a intersubjetividade cooperativa. **Revista Dois Pontos**, Belo Horizonte, V.3 (27): 85-93 Jul/Ago.1996.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento pedagógico brasileiro**. 4ª edição. São Paulo: Ática, 1991.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **Subjetividade Infância e Filosofia da educação**. In: GHIRALDELLI JR, P. (Org.) **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_ **O que é filosofia da educação – Uma discussão metafilosófica.** In: GHILRALDELLI JR. P. (Org.) **O que é Filosofia da Educação?** 2ª edição Rio de Janeiro: DP&A editora, 2000.

GIROUX, Henry. **pós-modernismo e o discurso da crítica educacional.** In: SILVA, Tomaz T. **Teoria educacional crítica em tempos pós-moderno.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência Moral e o Agir Comunicativo.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

\_\_\_\_\_ **Dialética e Hermenêutica** Porto Alegre: L & PM, 1987.

\_\_\_\_\_ **Pensamento pós-metafísico.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

\_\_\_\_\_ **O discurso filosófico da modernidade.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_ **Direito e democracia: entre facticidade e validade.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

\_\_\_\_\_ **Teoria de la acción Comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social.** V.1. Madrid: Taurus, 1999, c 1981.

\_\_\_\_\_ **Teoria de la acción Comunicativa. Crítica de la razón funcionalista.** V.2. Madrid, Taurus, 1999, c. 1981.

\_\_\_\_\_ **Teoria de la acción Comunicativa: Complementos y estudios previos.** Madrid: Cátedra, 1989 b.

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

HERRERO, Javier F. A Ética de Kant. **Síntese Revista de Filosofia,** Belo Horizonte, v. 28 (90):17-35 Jan/Abr. 2001.

HORKHEIMER, Max. **Teoria Tradicional e Teoria crítica.** São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Col. Os pensadores).

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. 2ª edição, Piracicaba: UNIMEP, 1999.

\_\_\_\_\_ **Fundamentação da metafísica dos costumes**. São Paulo: Abril Cultural, 1974 (Col. Os pensadores).

\_\_\_\_\_ **Resposta à pergunta: que é “esclarecimento”?** Petrópolis: vozes, 1974.

MACINTYRE, Alasdair. **Justiça de quem? Qual racionalidade?** Belo Horizonte: Loyola, 1987.

MALDONADO, Carlos A. **Unemat, Uma Universidade para o 3º milênio**. Cáceres: Ed. Aguapé, 1995.

MARQUES, Mário Osório. **Pedagogia: a ciência do educador**. 2ª edição, Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1996 a.

\_\_\_\_\_ **Aprendizagem na medida social do aprendido e da docência**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1995.

\_\_\_\_\_ **Educação/Interlocução, Aprendizagem/Reconstrução de saberes**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1996 b.

\_\_\_\_\_ **A formação de profissional da educação**, 2ª edição, Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.

MARTINI, Rosa Maria F. Habermas e a crítica do conhecimento Pedagógico na Pós-modernidade. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, 21 (2): 9-29 Jul./dez. 1996.

\_\_\_\_\_ Uma arqueologia do conceito de “mundo da vida na teoria da ação comunicativa”. In : DE BONI, L. ( Org.) **Finitude e Transcendência – Festchirift em homenagem a Ernildo Stein**. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 682-712.

\_\_\_\_\_ Habermas e a transformação pós-moderna do conceito de formação. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, 25 (1):163-180 Dez.-Jan/Jul.2000.

MÜHL, Eldon H. **Crítica à Racionalidade. As contribuições de Adorno e Horkheimer**. In: CENCI, Ângelo (Org.). **Ética, Racionalidade e Modernidade**. Passo Fundo: EDIUPF, 1996.

NIETZSCHE, Friedrich W. **Humano, demasiado humano**. Primeiro volume, São Paulo: Nova cultural, 1999 (Os pensadores).

\_\_\_\_\_ **A Gaia Ciência**. São Paulo: Nova Cultural, 1999 (Os pensadores).

\_\_\_\_\_ **Para além do bem e do mal – Prelúdio de uma filosofia do porvir**. São Paulo: Nova cultural, 1999, (Os pensadores).

\_\_\_\_\_ **Ecce Homo – Como tornar-se o que é**. São Paulo Nova cultura 1999 (Col. Os pensadores).

OLIVEIRA, Manfredo A. A Teoria da educação no conflito das racionalidades. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, 14 (2) 01-19 Jul/dez, 1987.

\_\_\_\_\_ Escola e Sociedade. A questão de fundo de uma educação libertadora. **Revista de Educação AEC**, Brasília 18/71, 15-27 Jan./Mar. 1989.

\_\_\_\_\_ **Reviravolta Lingüístico-Pragmática na Filosofia Contemporânea**. São Paulo, Ed. Loyola, 1996.

\_\_\_\_\_ **Sobre a fundamentação**, 2ª edição, Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997.

PASCAL Georges. **O pensamento de Kant**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1983.

PRESTES, Nadja H. “**Educação e ética: relações e perspectivas**”. In: Silva, Luiz Heron et al (Org.) **Identidade Social e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Ed. Secretária Municipal/PMPA, 1997 p-177-191.

\_\_\_\_\_ **Educação e Racionalidade: Conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

\_\_\_\_\_ A perspectiva habermasiana na investigação científica: a racionalidade comunicativa na educação . **Veritas**, Porto Alegre, v. 41, nº 162, pp. 291-297, junho /1996.

\_\_\_\_\_ **Metafísica da Subjetividade: As dificuldades do desvencilhamento**. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre 22 (1): 81-94 Jan./Jun.1997.

ROUANET, Sérgio P. **As razões do iluminismo**. São Paulo: Cia. das Letras, 1987.

\_\_\_\_\_. Ética Iluminista e Ética Discursiva. **Revista Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, 98: 23/78, Jul – Set. 1989.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela Mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade**. 6ª edição. São Paulo: Cortez, 1999.

TOURAINÉ, Alain. **Crítica da Modernidade**. Petrópolis: Vozes, 1995.

VINCENTI, Luc. **Educação e Liberdade, Kant e Fichte**. São Paulo: Ed. da Universidade Estadual Paulista, 1994.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Problemas e dificuldades na condução da pesquisa na pós-graduação**. In: FAZENDA, Ivani et al (Org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1992.

SIEBENEICHLER, Flavio B. Encontros e desencontros no caminho da interdisciplinaridade de G. Gusdorf e J. Habermas. **Revista Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, 98: 153/180. jul.-set. 1989.

\_\_\_\_\_. **Jürgen Habermas: razão comunicativa e emancipação**, 3ª edição. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

TREVISAN, Amarildo Luiz. **Filosofia da educação: mimesis e razão comunicativa**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

ZITKOSKI, Jaime J. **Horizontes da (Re) Fundamentação em Educação Popular: um diálogo entre Freire e Habermas**. Frederico Westhalem, Ed. URI, 2000.