

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

Título: A ação educativa na perspectiva da teoria do agir comunicativo de Jürgen Habermas: uma abordagem reflexiva.

Autor: ARMINDO JOSÉ LONGHI

Orientador: PEDRO LAUDINOR GOERGEN

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por Armindo José Longhi e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 23/02/2005.

Assinatura: _____

Orientador – Prof. Dr. Pedro Laudinor Goergen

Membro - Prof. Dr. César Aparecido Nunes

Membro - Prof. Dr. Eldon Henrique Mühl

Membro - Prof. Dr. Flávio Beno Siebeneichler

Membro - Prof. Dr. Silvio Ancízar Sánchez Gamboa

Campinas
2005

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Longhi, Armindo José.

L861a A ação educativa na perspectiva da teoria do agir comunicativo de Jurgen
Habermas: uma abordagem reflexiva / Armindo José Longhi. – Campinas,
SP: [s.n.], 2005.

Orientadores : Pedro L. Goergen.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação.

1. Habermas, Jurgen, 1929- 2. Ação educativa. 3. Linguagem. 4.
Discurso. 5. Tipologia. I. Goergen, Pedro L. II. Universidade Estadual de
Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

05-269-BFE

Dedico este trabalho

À Malu, minha esposa
Ao Otávio e Vinícius, meus filhos
À Lídia, minha mãe
À memória de José, meu pai.

Agradecimentos

Ao amigo e orientador Pedro Goergen pelo apoio e presença sempre amiga na orientação que possibilitou a construção deste trabalho.

Aos professores membros da Comissão Julgadora, César Aparecido Nunes, Eldon Henrique Mühl, Fávio Beno Siebeneichler e Silvio Ancízar Sánchez Gamboa por entenderem a proposta apresentada e pelas contribuições que enriqueceram muito este trabalho.

Aos amigos do Grupo de Estudo de Filosofia, Modernidade e Educação (GEFIME) Luiz Roberto Gomes, Margarita Rosa Sgró, Nelson Palanca, Vanderlei Barbosa, Maria da Anunciação Pinheiro Barros Neta, Larissa Michele Lara e José Rogério de Oliveira. Todos foram muito importantes, cada um a sua maneira.

Aos professores da Universidade do Contestado, especialmente ao Gaston Mário Cazamajou Bojarski, Oscar Alcides da Conceição Junior, Argos Gumbowsky e Romildo Caregnato pela amizade, incentivo e auxílio.

Há uma teoria que diz que se um dia alguém descobrir exatamente qual é o propósito do Universo e por que ele está aqui, ele desaparecerá instantaneamente e será substituído por algo ainda mais bizarro e inexplicável.

Há uma outra teoria que diz que isso já aconteceu.

Douglas Adams

Resumo

O presente trabalho pretende examinar a ação educativa na perspectiva da teoria do agir comunicativo e tem como objetivo identificar o tipo de ação produzida pela interação professor-aluno no contexto da instituição escolar. O estudo é resultado de uma pesquisa bibliográfica e o referencial teórico é a obra de Jürgen Habermas. Busca analisar o conceito de agir comunicativo sob o aspecto da linguagem e do discurso. Define competência comunicativa. Analisa a linguagem como o meio gerador do agir comunicativo, o entendimento como o meio gerador do consenso e as pretensões de validade. Explicita o conceito de discurso e a sua legitimidade é obtida mediante o uso de regras procedimentais. Pretende aplicar o referencial teórico na análise da ação educativa. Busca localizar simbolicamente a instituição escolar na inter-relação entre os conceitos de *sistema* e *mundo da vida*. Apresenta uma tipologia das ações educativas realizadas nas instituições sociais. Descreve os contextos de interação das relações funcionais, das interações entre os membros adultos da instituição escolar, das interações entre adultos e alunos, e das interações entre os próprios alunos. Expõem as relações entre os tipos de ações realizadas na escola e o saber neles materializado, a forma de argumentação utilizada, o modelo de racionalidade existente e o modo como se manifestam nos contextos educacionais. O agir comunicativo compreende aquelas ações orientadas para o entendimento e o agente é o sujeito competente linguisticamente para agir na busca do consenso. A ação educativa compreende as ações intencionais cuja finalidade (imediata ou futura) é a formação do aluno, segundo os critérios de uma teoria crítica da educação e os agentes são os profissionais integrantes da comunidade escolar. A interação professor-aluno é assimétrica e deve estar intencionalmente orientada para a formação do aluno. A escola, entendida como um contexto social e historicamente determinado, por um lado, cumpre a função sistêmica quando realiza ações orientadas para o produto e, por outro, cumpre a função simbólica quando realiza ações orientadas para o entendimento.

Abstract

The present work intends to examine the educational action in the perspective of the theory of acting talkative having as objective to identify the kind of action produced by the interaction teacher-student in the context of the teaching institution. The study is the result of a bibliographical research and the theoretical referencial is based on Jürgen Habermas work. It looks for to analyze the concept of acting talkative on the aspect of the language and of the speech. It defines talkative competence. It analyzes the language as the generator way of the acting talkative, the understanding as the generator way of the consent and the validity pretenses. It explicit the speech concept and its legitimacy is obtained with of the use of proceeding rules. It intends to apply the theoretical referencial in the analysis of the educational action. It looks for to locate by symbols the school institution in the interrelation between the concepts *system and world of the life*. It presents a typology of the educational actions accomplished in the social institutions. It describes the contexts of interaction of the functional relationships, of the interactions among the adult members of the school institution, of the interactions among adults and students, and of the interactions among the own students. It exposes the relationships among the types of actions accomplished in the school and the knowledge in them materialized, the way of argumentation used, the model of existent rationality and the way as they show in the educational contexts. It acting talkative comprehends those actions guided for the understanding and the agent is linguistically the competent subject to act in the search of the consent. The educational action embraces the intentional actions whose purpose (immediate or future) is the student's formation, according to the criteria of a critical theory of the education and the agents are the school community's professionals members. The interaction teacher-student is asymmetric and must be intentionally guided to the student's formation. The school, understood as a social and historically determinated context, on one side, executes the systemic function when it accomplishes actions guided for the product and, for other side, it executes the symbolic function when it accomplishes actions guided for the understanding.

Sumário

Introdução	1
Capítulo I - A linguagem e o discurso na teoria do agir comunicativo	15
1. A linguagem como <i>medium</i> intransponível de todo sentido e validade	16
1.1. Competência comunicativa: capacidade para reconhecer e usar regras.....	19
1.2. Agir comunicativo: um conceito gerado a partir da linguagem	22
1.3. Entendimento: o meio lingüístico gerador do consenso	34
1.4. Pretensões de validade: verdade, correção e veracidade	42
2. O discurso como <i>medium</i> intranscendível de toda possibilidade de legitimação procedimental	55
3. O fato moral: os usos pragmático, ético e moral da razão comunicativa	59
4. O princípio moral e os discursos práticos: dissolução de conflitos da interação ...	82
5. Relações entre o discurso prático, o direito e a política	91
Capítulo II - Ação educativa na perspectiva do agir comunicativo	102
1. O referencial teórico-crítico e a análise da instituição escolar	103
2. A teoria social crítica e a instituição escolar	111
3. Proposta de uma tipologia dinâmica da ação educativa escolar	127
3.1. Ação orientada pelo produto (êxito)	139
3.2. Ação orientada pelo processo (entendimento)	141
4. Análise dos contextos de interação na escola	145
5. Relação entre a ação educativa e o modelo de racionalidade	150
Conclusão	157
Referências Bibliográficas	161

Introdução

Nos últimos anos o trabalho de J. Habermas produziu impactos na reflexão e na prática pedagógica, contribuindo para o desenvolvimento de propostas frutíferas com implicações em diversos aspectos da educação, entre eles o político, o organizacional, o didático, etc.

No presente trabalho propõe-se entender as relações existentes no contexto escolar e descrever as ações dos professores e dos alunos durante o processo de aprendizagem. Para o intento do trabalho, aqui proposto, consideramos não ser essencial verificar se a pesquisa empírica da qual Habermas retira os elementos para sustentar sua teoria é suficiente ou mesmo se existem outros referenciais teóricos alternativos mais apropriados para explicar a origem do agir orientado pelo entendimento. Mais importante do que analisar a forma como se constitui empiricamente, considerando o objetivo do trabalho, é examinar as características da própria ação educativa na perspectiva do agir orientada pelo entendimento. A importância em analisar esse tipo de ação reside no fato de que os sujeitos envolvidos nesses processos já aprenderam a utilizar sua competência lingüística, ou seja, desenvolveram sua capacidade para perceber a necessidade de coordenar as perspectivas recíprocas e acreditar que a satisfação social, a compreensão ou a resolução dos problemas necessita ser coordenada para obterem o consenso genuíno e eficaz.

Por serem fundamentais é importante apontar a diferença existente entre o conceito de entendimento do conceito de consenso. Estabelecer a diferença exata entre os dois conceitos ainda é um tema controverso e gera disputas acadêmicas importantes. Neste momento nos restringimos a apresentar algumas considerações com o objetivo de traçar as diferenças entre os dois conceitos bem como indicar a inter-relação entre os mesmos.

Com o conceito de entendimento nos referimos ao uso adequado das regras do discurso. A competência lingüística, pressuposta no sujeito, é dada com o uso apropriado das regras no processo da formação do consenso. Ao afirmar que o agir está orientado pelo entendimento não quer dizer que este agir seja teleológico. O agir comunicativo, por estar

orientado pelo entendimento, obtém sua legitimidade no próprio processo. O entendimento não é o *telos*, ele é o meio, a bússola ou o instrumento para chegar ao fim que é o consenso. Portanto, o *telos* é a possibilidade de obter o consenso.

As interfaces existentes entre o conceito de entendimento, orientador do agir comunicativo, e o conceito de consenso ocorrem de forma similar quando analisamos a relação entre o conceito de ação educativa e o conceito de formação do educando. O *telos* da educação é a busca pela formação do aluno obtida com a aprendizagem e o uso competente das regras próprias do discurso necessários na práxis do agir comunicativo. Assim como o agir comunicativo, a ação educativa também é orientada pelo entendimento, ou seja, a legitimidade do processo formativo é obtida no próprio processo educativo. Tanto o agir comunicativo quanto a ação educativa obtêm a legitimidade a partir do procedimento.

Enquanto não tivermos problemas significa que estamos nos entendendo, que temos um pré-entendimento enquanto seres dotados de competência lingüística e, portanto, temos um acordo mesmo que ingênuo. No momento em que surgir um problema não há mais consenso. Porém, continua havendo entendimento no sentido de compreensão da existência do problema. Se não houvesse mais entendimento nem saberíamos que estamos tendo um dissenso. Rompido o consenso significa que estamos nos entendendo acerca das posições opostas. Não temos consenso mas continuamos tendo entendimento. A possibilidade de buscar um novo consenso através de argumentos racionais existe porque o entendimento sempre permanece. No estágio da argumentação não existe mais a comunicação tal qual ocorre durante o consenso. No dissenso a comunicação é *sui generis*. A rigor ela não é comunicação pois em tal estágio vence a força do melhor argumento. O novo consenso é produzido por argumentos racionais e o entendimento sempre existe, seja no dissenso, na busca por um novo consenso ou no sucesso obtido com o novo consenso.

A educação é um processo dialético que oscila entre o consenso e o dissenso. As atividades e dinâmicas analisadas na instituição escolar são aquelas ações correspondentes ao agir orientado pelo produto (ação instrumental e ação estratégica) e a ação orientada pelo entendimento (ação comunicativa e ação educativa). Elas compõem as ações estabelecidas por nós como o referencial analítico da vida social dentro de uma instituição social. Essas ações são realizadas, no espaço escolar, pelos alunos e pelos professores enquanto participantes do processo educativo. A análise dessas ações é importante por que elas carregam junto de si

elementos indicadores do agir comunicativo. A demonstração da existência desses elementos indica uma vinculação positiva entre a ação educativa e o agir comunicativo. Apresentar essa vinculação é o objetivo proposto para o nosso trabalho.

A nossa tese analisa a ação educativa. Ela não é o todo, mas é um aspecto da educação. Cabe a nós, neste momento, fornecer uma definição geral do que entendemos por educação e a sua relação com o ser humano. O homem, um ser a cominho de si mesmo, é uma busca de liberdade, ou seja, ele é uma opção, que se radica numa interpretação da totalidade do real. A educação é precisamente o processo através do qual o homem toma consciência desta totalidade como condição de possibilidade de sua auto-realização como homem. Esta totalidade é concreta, isto é, uma estrutura de relações: com a natureza, com a comunidade humana, com a sociedade, com a história, etc. É na constituição desta estrutura de relações que o homem se faz ou se frustra em seu ser. Neste sentido se revela que liberdade não é exclusivamente algo subjetivo, ligado ao mundo do indivíduo, mas é também energia que se exterioriza, comunhão de liberdades, processo de interação¹ e sua configuração. O homem, enquanto indivíduo, só existe inserido em comunidade, de tal modo que seu agir é sempre um agir individual e social. A conquista da educação do ser humano passa pela configuração do mundo histórico capaz de gerar a autonomia: o homem se faz educado construindo mundos, onde a educação se efetiva na configuração de suas relações intersubjetivas.

A primeira consequência disso para a educação é a historicidade do processo educativo: a educação é sempre situada numa configuração determinada, num certo contexto sócio-histórico, numa relação de condicionamento recíproco com este contexto. Qual é o princípio de articulação de nosso contexto sócio-histórico? O que gerou, em nossa modernidade, o consenso que produz a vida em comum?

São muitos os intérpretes da contemporaneidade. Habermas interpreta o processo de modernização como um processo de racionalização que eclode na esfera do *mundo da vida*² e

¹ Habermas emprega o conceito de “interação” como sinônimo do conceito de “agir social”. Para ele o conceito de “interação” é um conceito complexo e que para melhor entendê-lo é necessário analisá-lo “com o auxílio dos conceitos elementares ‘agir’ e ‘falar’”. (HABERMAS, 2002d, 70)

² O conceito de *mundo da vida* será analisado mais detalhadamente no decorrer do trabalho. Neste momento oferecemos uma definição dada por Habermas na qual imprime no conceito de *mundo da vida* uma concepção pragmático-formal. “Através de pretensões de validade, que transcendem todas as medidas simplesmente locais, a tensão entre pressupostos transcendentais e dados empíricos passa a habitar na facticidade do próprio mundo da vida. A teoria do agir comunicativo destranscendentaliza o reindo do inteligível a partir do momento em que descobre a força idealizadora da antecipação nos pressupostos pragmáticos inevitáveis dos atos de fala, portanto,

que libera a ação comunicativa das prescrições normativas da tradição, gerando assim, uma atitude crítica a tudo o que é recebido na vida humana. É exatamente esta atitude reflexiva em relação à tradição que vai permitir a emergência de novos mecanismos gestadores de sociabilidade, ou seja, não mais normas, como no passado, mas valores instrumentais, o dinheiro e o poder, que possibilitam a diferenciação e o desengate do *mundo da vida*, eticamente orientado, dos dois subsistemas, que vão constituir os pilares da sociedade moderna, ou seja, a economia e a administração. Para Habermas, a contradição fundamental de nossa sociedade está precisamente entre dois princípios de integração social: o princípio do entendimento e o princípio sistêmico.

O nosso trabalho é resultado da investigação filosófica centrada na literatura produzida por Habermas. A escolha dos textos e a orientação do enfoque da pesquisa foram dadas a partir da temática delimitada. Em função da quantidade de material publicado pelo autor, além de ser amplo e abrangendo várias áreas do conhecimento, a delimitação do tema e a escolha adequada dos textos de Habermas tornaram-se indispensáveis. Essa dificuldade também ocorreu com a delimitação da farta e variada literatura secundária. Nossa opção, seguindo a orientação, foi dar preferência aos textos escritos por Habermas.

Quem já teve a oportunidade de ler os textos de Habermas sabe o quanto é difícil traduzir o seu referencial teórico, ou utilizando uma metáfora contemporânea, traduzir a sua “rede categorial”, densa e oriunda de diferentes matizes teóricos, numa linguagem acessível e conectada com a educação, na qual o próprio Habermas não é nenhum especialista.

Pode parecer artificial estabelecer relações entre um modelo teórico-social, como a teoria do agir comunicativo de Habermas e o espaço institucional da educação, como a escola. Sempre é temeroso desenvolver uma reflexão com o objetivo de produzir novas propostas com implicações para a reflexão educacional e para a prática pedagógica. O temor advém das conseqüências e dos impactos que as propostas possam gerar na educação, seja no aspecto político, no organizacional, no didático, no pedagógico, etc. Mas “aqueles que conduzem *com seriedade* o discurso sabem que têm de passar por entre Cila e Caríbdis”. (HABERMAS,

no coração da própria prática de entendimento – idealizações que se manifestam também e de mod mais visível nas formas não tão comuns da comunicação que se realiza através da argumentação. A idéia do resgate de pretensões de validade criticáveis impõe idealizações, as quais, caídas do céu transcendental para o chão do mundo da vida, desenvolvem seus efeitos no meio da linguagem natural; nelas se manifesta também a força de resistência de uma razão comunicativa que opera astutamente contra as deturpações cognitivo-instrumentais de formas de vida modernizadas seletivamente”. (HABERMAS, 2002d, 88-89)

2000a, 79) Nossa tarefa, apesar dos riscos, não é impossível de ser realizada. Estamos convictos que o modelo teórico-social de Habermas é suficientemente capaz para explicar a vinculação entre a interpretação do modelo das estruturas universais, a teoria do agir comunicativo e a manifestação dessas estruturas nas formas concretas de vida, a instituição escolar. Isso porque a

razão que se manifesta na ação comunicativa se mediatiza com as tradições, com as práticas sociais e os complexos de experiências ligadas ao corpo, que sempre se fundem em uma totalidade *particular*. Por certo, as formas de vida particulares que somente se apresentam no plural não estão apenas unidas entre si pelo tecido das semelhanças de família; exibem também as estruturas comuns dos mundos da vida em geral. Mas essas estruturas universais só se exprimem nas formas de vida particulares mediante o *medium* da ação orientada ao entendimento, por meio do qual elas devem se reproduzir. (HABERMAS, 2000a, 452-453)

O núcleo da tese aborda as relações entre a teoria do agir comunicativo e a ação educativa. Nesse trabalho pretende-se, a partir da vinculação entre a teoria do agir comunicativo e o espaço institucional da educação, construir uma ferramenta conceitual e teórica que permita compreender e analisar a vida escolar e as condições em que essa se produz e se mantém. Estabelecer as relações entre a instituição escolar e a teoria da sociedade de Habermas é esclarecedor por que permite interpretar a instituição escolar, por um lado, como um subsistema, colonizado pelo *mundo sistêmico* e, por outro, como uma instituição social, emanada do *mundo da vida*, utilizando como instrumento de análise o referencial teórico do agir comunicativo. Devido ao caráter específico da escola torna-se necessário que esse instrumento conceitual seja adaptado ao contexto escolar.

No transcorrer do trabalho adotaremos, como ponto de partida, um critério geral que possibilitará avaliar tanto o nível da qualidade educativa alcançada por uma organização escolar, quanto o grau de racionalidade em que se desenvolvem suas ações. O critério pode ser expresso da seguinte forma: se a maioria das ações realizadas pelos sujeitos envolvidos em uma instituição escolar possui um caráter comunicativo, real ou potencial, então é viável afirmar que o nível de racionalidade alcançado por essa instituição é elevado e, como consequência, a qualidade educativa da instituição também o será.

A escolha desse critério apóia-se no pressuposto de que o tipo característico do agir de uma instituição escolar é composto por ações educativas, ou seja, aquelas ações orientadas

para a formação individual e social dos alunos. O ponto de referência para avaliar e classificar as ações educativas é a teoria do agir comunicativo, com os conceitos de linguagem e discurso, competência comunicativa, entendimento e pretensão de validade. A teoria do agir comunicativo é utilizada como o ponto de referência por dois motivos. Por um lado, entendemos que ela orienta a função transmissora de conhecimentos da instituição escolar e, por outro, que a instituição escolar está apoiada sobre uma base comunicativa.

Consideramos, no decorrer do trabalho, como ação educativa aquele tipo de ação intencional cuja finalidade, imediata ou futura, é a formação do aluno segundo os critérios do agir comunicativo e cujos agentes são os profissionais adultos integrantes da comunidade escolar. Para ser intencional é necessário que a ação seja planejada. Porém, em alguns momentos o intencional estará orientado instrumental ou estrategicamente e, em outros, estará orientado comunicativamente. As duas formas de orientação são legítimas. Defendemos a posição de que o agir comunicativo necessita preponderar sobre o agir estratégico-instrumental e a instituição escolar precisa estar orientada para o caminho que leva a ação educativa para o agir comunicativo. O sentido dessa orientação não aponta para uma finalidade, mas para a necessária formação lingüística e comunicativa dos sujeitos da interação.

A interação professor-aluno, quando orientada pelo agir comunicativo, sempre gera ações educativas por causa da natureza formativa da educação. Como o referencial da ação educativa é o agir comunicativo, e esse somente ocorre de forma limitada na escola, então consideramos que tais dinâmicas são ações educativas, ou seja, estão intencionalmente orientadas para o desenvolvimento da competência interativa e comunicativa pressuposta no aluno.

A presente investigação filosófica pretende contribuir na reconstrução do potencial formativo da educação, apoiando-se na perspectiva aberta pela teoria do agir comunicativo, ou seja, estar inscrita na teoria crítica. O termo reconstruir não pretende referir-se a um projeto de pesquisa cuja finalidade é trazer à luz da contemporaneidade elementos perdidos no transcorrer da história. Seguimos dentro do entendimento dado por Habermas ao termo quando afirma que

Reconstrução significa, em nosso contexto, que uma teoria é desmontada e recomposta de modo novo, a fim de melhor atingir a meta que ela própria se fixou: esse é o modo normal (quero dizer: normal também para os marxistas) de se comportar diante de uma teoria que, sob diversos aspectos, carece de revisão, mas cujo potencial de estímulo não chegou ainda a se esgotar. (HABERMAS, 1983, 11)

Nesse contexto, esse termo é utilizado para referir-se à tarefa que está posta para educação: reconstruir o seu potencial formativo. Para isso, necessita superar aspectos do modelo de educação moderno o qual pretendia e acreditava ter alçado o homem a uma condição de ser o fundamento único de certezas últimas. “O homem que se tornou presente a si na autoconsciência deve assumir a tarefa sobre-humana de produzir uma ordem das coisas desde o instante em que se tornou consciente da sua existência como uma existência simultaneamente autônoma e finita”. (HABERMAS, 2000a, 366) Esse modelo foi responsável por converter a natureza em uma imagem, a sociedade num contrato e os homens em sujeitos conformados com uma maneira homogênea de viver, segundo essa forma de vida. Para cumprir o ideal moderno a educação foi institucionalizada, universalizada e submetida integralmente às demandas sistêmicas³.

Porque chegamos a essa situação na qual o *mundo sistêmico* coloniza o *mundo da vida*? Autores diagnosticaram este terremoto como uma crise terminal. A sentença é marcante: “as premissas do esclarecimento estão mortas, apenas suas conseqüências continuam em curso”. (GEHLEN *apud* Habermas, 2000a, 6) Habermas, reagindo a esse diagnóstico, admite que a crise afetou tão somente um tipo de racionalidade, porém, não ela mesma.

Uma vez desfeitas as relações internas entre o conceito de modernidade e a sua autoconcepção, conquistada a partir do horizonte da razão ocidental, os processos de modernização que prosseguem, por assim dizer, automaticamente, podem ser relativizados desde o ponto de vista distanciado do observador pós-moderno. (HABERMAS, 2000a, 6)

Na sua avaliação, a modernidade privilegiou um tipo de razão centrada unicamente na realização dos seus fins através da dominação e do controle do mundo objetivo (razão

³ Habermas utiliza duas grandes categorias de análise da sociedade: *mundo sistêmico* e *mundo da vida*. A escola cumpre funções sistêmicas, ou seja, está dentro do *mundo sistêmico*, quando se preocupa com a realização de ações orientadas instrumentalmente para o produto. A escola cumpre funções simbólicas, ou seja, está dentro do *mundo da vida*, quando realiza ações orientadas comunicativamente para o entendimento. A expressão demanda sistêmica quer se referir a um tipo de apropriação da educação no qual não existem espaços abertos para a comunicação intersubjetiva, novas possibilidades de superação e de disposição para o *mundo da vida*. A alienação ocorre quando os processos de integração sistêmica dominam os espaços sociais e colonizam o *mundo da vida*. As categorias de *sistema* e *mundo da vida* estão explicitadas no item 1.3 do capítulo I.

instrumental) e do mundo social (razão estratégica). Para essa razão dominadora tudo aquilo que está fora do seu campo de abrangência é não racional. Esse reducionismo converteu tudo o que existe ao seu redor numa única dimensão. A totalidade coincide com o mundo objetivo interpretado a partir de enunciados verdadeiros e eficazmente úteis. Uma das conseqüências, por ter centrado a racionalidade no uso instrumental-estratégico, foi a adoção de um modelo de razão humana, expressa de uma forma exemplar na filosofia moderna, onde Descartes e Kant podem ser apresentados como exemplos angulares. O que pensa ou o que diz um indivíduo racional ilustrado também pensam e fazem todos os demais homens nas mesmas condições.

Como romper com esse modelo de razão? É uma situação paradoxal: aceitar que a gênese da razão está definitivamente marcada pelo poder arbitrário ou criticar a razão racionalmente. A hermenêutica crítica de Adorno, no entender de Sevilla, é uma “elaboração da experiência social contemporânea como uma dialética sem reconciliação entre as racionalizações sociais e as dimensões da experiência que essas mesmas realizações da razão oprimem”. (SEVILLA, 2000, 12)⁴

A opção de Habermas é pela reformulação da noção de razão e o caminho a ser trilhado consiste em desfazer as relações internas entre o conceito de racionalidade e a sua autocompreensão. Ele segue o caminho da crítica dirigida ao critério de verdade como fundamento racional da realidade. O critério de verdade não é mais o único e nem o mais importante. Transfere o poder de fundamentação para o procedimento de verificação dos enunciados, para o terreno das pretensões de validade do que se diz, do que se faz e do que se expressa. Habermas outorga prioridade à racionalidade comunicativa. A intersubjetividade é a única possibilidade de estabelecer a validade dos enunciados, permitindo qualificar como racional ou como não racional os diferentes tipos de ações humanas.

⁴ Os livros de Sevilla, Habermas, Austin e Benjamin, a seguir indicados, são textos publicados em língua espanhola. Nós vertemos para o português as passagens citadas na tese. De Habermas foram traduzidas passagens dos seguintes livros: “Perfiles filosófico-políticos”, “Teoría de la acción comunicativa”, volume I e II, “Teoría y praxis: estudios de filosofía social”, “Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos”, “Textos y contextos”, “La necesidad de revisión de la izquierda”, “La constelación posnacional: ensayos políticos”, “El futuro de la naturaleza humana: hacia una eugenesia liberal?” e “Verdad y justificación”. De Austin foi vertido para o português as citações do livro “Cómo hacer cosas con palabras”, de Benjamin do livro “Para una crítica de la violencia y otros ensayos” e de Sevilla do livro “Crítica, historia y política”.

Logo acima afirmamos que nossa pesquisa busca contribuir na reconstrução do potencial formativo da educação e para isso seria necessário superar aspectos da educação moderna. Um dos aspectos a ser superado é o conceito de razão utilizado no projeto da educação moderna. Esse projeto estava apoiado no conceito de razão decorrente do projeto iluminista. Habermas reformula o conceito de razão e opta por uma racionalidade comunicativa. Quais são as implicações dessa mudança de perspectiva para a educação? Para reconstruir o potencial formativo da educação é necessário partirmos não mais do conceito moderno de razão centrada no sujeito, mas do conceito de racionalidade comunicativa apoiada na intersubjetividade.

A racionalidade comunicativa não esgota todas as formas possíveis de racionalidade porque ela busca um entendimento conjuntural dos locutores, frente a pretensões de validade que se tornaram problemáticas em uma determinada situação. Essa possibilidade é decorrência do emprego de atos-de-fala ilocucionais, ou seja, o locutor faz algo quando profere um enunciado. O agir comunicativo possibilita, a todos os envolvidos e a todo o momento, a apresentação de uma nova proposta, podendo ser livremente aceita ou refutada. A competência lingüística permite, por um lado, que os autores implicados sejam capazes de verificar a validade da pretensão apresentada e, por outro, possibilita o desenrolar do processo de aprendizagem individual e social responsável pela incorporação de novas experiências na bagagem do conhecimento disponível socialmente.

Essa competência possui uma origem duplamente determinada. Por um lado, é decorrência da herança biológica e sua atualização depende do exercício em contextos sociais e históricos determinados como, por exemplo, o contexto institucionalizado da escola. Por outro, trata-se de um processo filogenético e ontogenético desenvolvidos ao longo da história humana com influência em todos os indivíduos.

A escola é um dos contextos social e historicamente determinado com funções muito específicas. Individualmente cada época definiu o momento em que seus membros atingem a maioria. A sociedade atual entende as crianças como sujeitos agindo de forma inteligente, capazes de justificar seus motivos e explicar quais as razões de suas ações. Essa competência desenvolve-se em etapas evolutivas e requer um processo de aprendizagem para se desenvolver até chegar ao uso pleno da capacidade reflexiva.

Quando alguém apresenta ao seu oponente uma pretensão, levando-o a discutir a validade de sua proposta, é necessária uma situação de igualdade efetiva. Se isso não fosse assim não tem sentido aquela proposta de discussão uma vez que a aceitação do outro está assegurada pela submissão à autoridade do autor da emissão. Quem usa a linguagem com a finalidade de buscar o consenso, orientado pelo entendimento, confere ao outro o status de igualdade, ao menos no terreno suscetível da discussão sobre a validade do que foi apresentado.

A questão a ser posta neste momento refere-se à legitimidade dos mecanismos de poder responsáveis pelas desigualdades geradas nos processos de desenvolvimento das forças produtivas e dos sistemas de distribuição. Qual a vinculação da questão do poder com os processos de aprendizagem realizados em contextos sociais como a escola? A inclusão dessa questão é necessária porque a racionalidade comunicativa permite conferir legitimidade aos critérios adotados pelo comportamento humano diante da práxis educacional. O agir comunicativo sempre surge nos contextos práticos e está vinculado com a subsistência. Portanto, o primeiro elemento a entrar na sua órbita são as questões relacionadas aos processos de aprendizagem da própria reprodução social. Esse aspecto é fundamental, pois mantém Habermas inscrito na perspectiva crítica aberta por K. Marx. Sob este aspecto, Habermas continua orientado pela tarefa primária da teoria crítica. Por um lado, ser uma busca teórica por meio da constante autoreflexão e, por outro, lutar pela transformação da sociedade orientada pela prática da emancipação.

Na questão da legitimidade dos mecanismos sociais entram três diferentes problemáticas. A primeira ocorre a partir do momento da entrada em cena das demandas de legitimidade e de sua continuidade histórica, consequência da aprendizagem individual e social. Assim, passará a ser tema do agir comunicativo o modo como a práxis humana cumpre a tarefa de modificar a natureza mediante o trabalho (o agir teleológico), o modo como os seres humanos coordenam suas ações mediante a autoridade para atingir os fins desejados (o agir estratégico) e o funcionamento dos instrumentos disponíveis para atingi-los (o agir instrumental). Porém, também entra em cena um segundo conjunto de questões vinculado com a maneira como é regulado o comportamento do sujeito frente aos demais interlocutores. Essa relação com os outros membros da comunidade é definida mediante as normas da interação (o agir social). O terceiro tipo, não abordado especificamente nessa pesquisa, é constituído pelas

formas a partir das quais cada sujeito vai se modelando e se apresentando frente aos demais (o agir autoexpressivo).

Existe um outro elemento no trabalho de Habermas a ser mencionado. É o papel designado à teoria do agir comunicativo dentro da sociedade contemporânea. A atualidade é o resultado da práxis social desenvolvida pelos homens com a finalidade de se reproduzir social e individualmente. Nesse transcurso, construíram uma totalidade racional e esse processo levou a uma fragmentação da realidade em três esferas autônomas: o mundo objetivo, o mundo social e o mundo subjetivo. Como esse caminho é o resultado de uma aprendizagem racional, o gênero humano não possui nenhuma possibilidade de reunificá-los a não ser que decida abandonar a racionalidade como sua principal ferramenta de construção social. Essa última etapa possibilitou aos homens aprenderem, no entender de Habermas, que o elemento norteador não é mais a razão centrada no sujeito e sim sua adjetivação, a racionalidade comunicativa construída a partir da intersubjetividade. Somente seu exercício permitirá enfrentar e buscar coletivamente soluções para os problemas contemporâneos. Nesse contexto, o agir comunicativo é o meio privilegiado para melhorar nossas relações com a natureza, entendida como nosso habitat e nosso lugar, com os demais sujeitos, compreendidos como iguais e livres e, finalmente, com as diversas e heterogêneas formas de subjetividade oferecidas pelo mundo contemporâneo.

A teoria do agir comunicativo não promete a realização efetiva da felicidade, nem da liberdade e nem da democracia. Ela é o instrumento possível para construir a felicidade, a liberdade e a democracia de forma individual e social. Essa possibilidade ocorre no processo, existe na história, origina-se do próprio *mundo da vida* e não pode ser entendida como uma promessa futura. O agir comunicativo constitui-se, por um lado, num valor que avalia os comportamentos sociais, por exemplo, a ação educativa e, por outro, num ideal a ser realizado. Essa é a base comum das linhas pedagógicas remontáveis a Habermas.

O que entendemos por instituição escolar e por racionalidade institucional? A formação dos alunos não é uma tarefa realizada abstratamente. Ocorre em contextos históricos e sociais determinados, por exemplo, à instituição escolar. A execução dessa tarefa exige dos educadores uma leitura crítica da própria situação e, ao mesmo tempo, uma prática apropriada para cumprir responsabilmente com sua profissão.

A família e a escola não são de modo algum espaços de ação formalmente organizados (...) Mas de fato, nestas esferas do mundo da vida, *anteriormente a toda juridicidade*, existem normas e espaços de ação que de modo funcionalmente necessário dependem do entendimento como mecanismo coordenador da ação. (HABERMAS, 1987b, 521-522)

Podemos caracterizar a escola como um espaço institucionalizado e coordenador da ação. Ela localiza-se no espaço de intersecção entre o *mundo sistêmico*, representado pelo subsistema político e econômico e o *mundo da vida*. Isso quer dizer que a escola necessita, por um lado, satisfazer as necessidades impostas pelo poder político e pelas necessidades do mercado e, por outro, dar conta das questões de legitimidade produzidas pela interação entre os personagens envolvidos, principalmente professores e alunos, sendo um espaço produtor de saber interpretativo. Por suas características específicas assume, simultaneamente, a função sistêmica e a função simbólica. Dessa maneira, ao mesmo tempo em que reproduz os vínculos sociais também os transforma ao permitir a tematização de suas potencialidades e fraquezas, de suas virtudes e defeitos.

A racionalidade institucional explica o tipo de agir destinado à obtenção de resultados com êxito, ou seja, o agir estratégico-instrumental executado pelos dirigentes, pais, professores, alunos e funcionários da escola.

A formalização das relações dentro da família e da escola significa para todos os envolvidos uma objetivação e uma desumanização da convivência familiar e escolar que a partir de agora passa a ser regulada formalmente. Como sujeitos jurídicos adotam, uns frente aos outros, uma atitude objetivante, orientada para o êxito. (HABERMAS, 1987b, 522)

As atividades e responsabilidades dos envolvidos no processo educativo são diferenciadas em dois grupos. Por um lado, as ações destinadas à obtenção do sucesso ou de produtos (agir estratégico-instrumental) e, por outro, ações destinadas a gerar, desenvolver e amadurecer processos (agir comunicativo). Essa distinção possibilita a inclusão de um novo tipo denominado de ação educativa e ela ocorre com mais intensidade na interação entre professor e aluno.

Como entendemos a ação educativa? Em que situação uma ação realizada numa instituição escolar é educativa? Sob quais condições necessita ocorrer para ser assim denominada? Qual tipo de ação está envolvido nesse processo? Consideramos como educativo o tipo de ação cuja finalidade (imediata ou futura) é a formação do aluno segundo os critérios

de uma teoria da educação e cujos agentes são os profissionais integrantes da comunidade escolar. A interação entre adultos, por definição simétrica, não possui um caráter educativo por causa da natureza formativa da educação. Se o ponto de orientação para a ação educativa é o agir comunicativo e como esse somente pode ocorrer de forma limitada nos processos educacionais, então consideramos a ação realizada nos processos educacionais como ação educativa, ou seja, um tipo especial de ação intencionalmente orientada para a aprendizagem da competência interativa e comunicativa do aluno, seja ele criança ou adolescente. A intencionalidade necessita ser entendida como a necessária busca da competência lingüística dos sujeitos.

O trabalho está estruturado em dois capítulos. O primeiro busca analisar o conceito de agir comunicativo sob o aspecto da linguagem e do discurso. Define competência comunicativa. Analisa a linguagem como o meio gerador do agir comunicativo, o entendimento como o meio gerador do consenso e as pretensões de validade. Explicita o conceito de discurso e a sua legitimidade é obtida mediante o uso de regras procedimentais.

O segundo capítulo pretende analisar aspectos da ação educativa a partir do referencial teórico da teoria do agir comunicativo. Com isso busca localizar simbolicamente a instituição escolar na inter-relação entre os conceitos de *mundo sistêmico* e *mundo da vida*; apresentar uma tipologia das ações educativas realizadas nas instituições sociais; descrever os contextos de interação das relações funcionais, das interações entre os membros adultos da instituição escolar, das interações entre adultos e alunos, e das interações entre os próprios alunos; expor as relações entre os tipos de ações realizadas na escola e o saber neles materializado, a forma de argumentação utilizada, o modelo de racionalidade existente e o modo como se manifestam nos contextos educacionais.

O trabalho conclui que o agir comunicativo compreende aquelas ações orientadas pelo entendimento e o agente é o sujeito competente lingüisticamente para agir na busca do consenso. A ação educativa abrange as ações intencionais cuja finalidade (imediata ou futura) é a formação do aluno, segundo os critérios da teoria do agir comunicativo e os agentes são os profissionais integrantes da comunidade escolar. A interação professor-aluno é assimétrica e necessita estar orientada para a formação do aluno tendo como referência o agir comunicativo. A escola, entendida como um contexto social e historicamente determinado, por um lado,

cumpra a função sistêmica quando realiza ações orientadas para o produto e, por outro, cumpra a função simbólica quando realiza ações orientadas pelo entendimento.

Este trabalho pretende dar conta das questões e objetivos acima mencionados, ou seja, entender o contexto escolar e descrever as ações dos professores e dos alunos durante o processo de interação.

Capítulo I – A linguagem e o discurso na teoria do agir comunicativo

Esse capítulo está dividido em cinco itens e busca identificar os elementos constituintes do conceito do agir comunicativo. Os dois primeiros itens analisam o conceito habermasiano a partir de duas perspectivas. A primeira aproximação é realizada a partir da perspectiva da linguagem. Nessa abordagem são analisados os seguintes tópicos: o conceito de competência comunicativa ou a capacidade de seguir uma regra, a linguagem como o meio gerador do agir comunicativo, o conceito de entendimento como meio gerador do consenso e as três pretensões de validade (verdade, correção e veracidade). O segundo aspecto da aproximação ao conceito do agir comunicativo enfatiza o conceito de discurso e a sua legitimidade obtida mediante o uso de regras procedimentais.

O terceiro item analisa a pergunta habermasiana sobre a especificidade do agir diante dos modos do agir, segundo a razão. São três os diferentes modos que a razão é utilizada pelos sujeitos: o uso pragmático, o uso ético e o uso moral. O que determina o agir, em cada um dos três modos de uso, é a motivação fundamental ou o interesse. A forma pragmática de utilizar a razão é orientada pelos fins. A forma ética de utilizar a razão é orientada pela busca do que é bom, tanto para o indivíduo quanto para a sociedade. A forma moral de utilizar a razão é orientada para o problema da justiça. A compreensão dos três distintos modos de usar a razão servirá para diferenciar os diferentes tipos de ação presentes no processo educativo escolar. Como veremos no capítulo II, no item em que é apresentada a proposta de tipologia das ações, as ações realizadas na escola classificam-se em dois grupos: ação orientada pelo produto (ação instrumental e ação estratégica) e ação orientada pelo entendimento (ação educativa e ação comunicativa).

O quarto item aborda a relação entre o discurso, entendido como procedimento, e o princípio moral, entendido como prescrição para conflitos obtida mediante a reciprocidade na expectativa do comportamento. Tanto o discurso quanto o princípio moral são orientados pelo agir comunicativo. Compreender essa relação é importante porque a partir dela será possível

interpretar as ações educativas geradas na escola durante a interação professor e aluno, bem como resolver os possíveis problemas e conflitos daí decorrentes.

O quinto e último item deste capítulo estabelece a diferença e a interdependência entre a moral, o direito e a política, com a finalidade de avaliar as funções realizadas pela instituição escolar. A partir dessa abordagem é possível interpretar a escola como um espaço regulado e influenciado pela política, pelo direito e pela moral.

1. A linguagem como *medium* intransponível de todo sentido e validade

A linguagem é o *medium* intransponível de todo sentido e validade. “O que torna a razão comunicativa possível é o *medium* lingüístico, através do qual as interações se interligam e as formas de vida se estruturam”. (HABERMAS, 1997a, 20) Toda ação resultante da interação entre professor e aluno necessita de um suporte que é imprescindível. A linguagem mediatiza fundamentalmente toda relação significativa entre sujeito e objeto. Ela está inevitavelmente presente em toda comunicação humana, a qual implica um entendimento mútuo sobre o sentido de todas as palavras e sobre o sentido do ser das coisas mediadas pelos significados da palavra. A linguagem possui, primordialmente, um sentido comunicativo, ou seja, nós moramos na linguagem. Para nos comunicarmos, a única alternativa é a linguagem. Sem ela, não temos nem conhecimento e nem acesso ao mundo.

Como tradição cultural, a linguagem entra na ação comunicativa; pois só as significações intersubjectivamente válidas e constantes, que se obtêm da tradição, facultam orientações com reciprocidade, isto é, expectativas complementares de comportamento. Assim, a interação depende das comunicações lingüísticas que se tornam familiares. E também a acção instrumental, logo que como trabalho social aparece sob a categoria do espírito real, está inserida numa rede de interações e depende, portanto, por seu lado, das condições marginais comunicativas de toda cooperação possível. (HABERMAS, 2001, 31)

O *mundo sistêmico* constrói sua própria linguagem. Mas para construir uma linguagem marginal própria, a ação instrumental necessita da linguagem natural. Mesmo na escola, para que o *mundo sistêmico* possa funcionar, é necessário que os alunos e os professores entendam o sentido contido nas comunicações lingüísticas. Para isso, é necessário que eles entendam as

regras técnicas que “só se formam sob as condições da comunicação lingüística, mas nada têm em comum com as regras comunicativas da interação”. (HABERMAS, 2001, 31) Com isso, está pressuposto o *mundo da vida*. A linguagem, concebida como condição da comunicação lingüística e como regras comunicativas da interação, é a possibilidade, tanto para o agir comunicativo, quanto para o agir instrumental.

O conceito de entendimento, compreendido como um processo histórico e como um tipo especial de uso das regras do discurso, é colocado por Habermas no nível formal-lingüístico dentro da teoria do agir comunicativo. Esse conceito permite diferenciar o agir orientado pelo entendimento mútuo (racionalidade comunicativa) do agir orientado pela obtenção de um fim (racionalidade instrumental).

Na análise das ações realizadas na escola, além do conceito de entendimento, é necessário nos servirmos do conceito da pretensão de validade. Com elas, Habermas reconstrói as formas de racionalidade, características da cultura ocidental, expondo três pretensões irredutíveis umas às outras: os atos-de-fala constatativos são levantados pela pretensão da verdade; os atos-de-fala regulativos são levantados pela pretensão da correção; os atos-de-fala representativos são levantados pela pretensão da veracidade.

Além do entendimento e da pretensão de validade também é necessário utilizarmos a argumentação ou discurso argumentativo. Esse não é um jogo lingüístico entre outros, no qual se possa entrar ou não à vontade, mas é tanto uma forma de comunicação, quanto uma forma pública reflexivamente intransponível de todo pensar.

A descoberta da linguagem como *medium* constitutivo de todo sentido e validade abriu três grandes âmbitos de investigação. De modo geral, podemos dizer: a sintática investiga a relação dos sinais lingüísticos entre si; a semântica analisa a relação entre os sinais e o significado, isto é, a dimensão referencial dos objetos e os significados; e a pragmática explicita a relação entre os sinais e os sujeitos, bem como o uso que esses fazem dos sinais e das proposições.

A grande conquista dessa reflexão está na descoberta de que a linguagem mediatiza toda relação significativa entre sujeito e objeto e que ela, mais anterior, está inevitavelmente presente em toda comunicação humana, a qual implica um “entendimento mútuo” sobre o sentido de todas as palavras usadas e sobre o sentido do ser das coisas mediadas pelos significados das palavras. Isso significa: a linguagem mediatiza todo sentido e validade. E se a

linguagem mediatiza todo sentido e validade, ela o faz, antes de tudo, através dos sinais. Todo sentido é mediado pelos sinais lingüísticos. Por isso, veremos em primeiro lugar, de que modo os sinais realizam essa mediação.

Todo sinal exerce uma tríplice função. Podemos exprimir essa tríplice relação na seguinte definição: um sinal é algo que representa algo diferente de si para os intérpretes. Explicitando isso, podemos dizer que todo sinal implica: a) uma relação com a coisa representada, mediatiza algo do mundo; b) uma relação com o significado, isto é, mediatiza algo como algo significativo, que pertence a um sistema lingüístico; e c) uma relação com os seus intérpretes, isto é, mediatiza algo como algo significativo que tem que ser interpretado pelos membros de uma comunidade lingüística. Isso significa que: já no uso dos sinais de uma língua está presente a dimensão pragmática da linguagem, isto é, a relação dos sinais com os sujeitos e com o uso que esses fazem dos sinais e, como tal, ela integra as dimensões semântica e sintática.

A presença dessa tríplice relação semiológica na constituição de todo sentido nos mostra que o essencial em todo conhecimento é a interpretação de algo como algo mediado pelos sinais. Ora, a interpretação de algo como algo pressupõe sempre um *nós* que compreende e interpreta o sentido das proposições, mediadas pelos sinais lingüísticos. O conhecimento, a partir de sua mediação pela linguagem, só pode ser concebido como a compreensão comunicativa e formação do consenso sobre algo do mundo. Isto é, essa compreensão intersubjetiva implica sempre um entendimento comum sobre os sinais usados, o qual possibilita todo ulterior entendimento ou desentendimento sobre algo do mundo. Assim, na base de toda compreensão do significado e validade e, portanto, de todo conhecimento, está sempre a estrutura do “entendimento sobre algo”. Sobre isso Berger e Luckmann afirmam que todos “vivem dentro de uma teia de relações humanas (...). Dessa maneira, a linguagem marca as coordenadas de minha vida na sociedade e enche esta vida de objetos dotados de significação”. (BERGER; LUCKMANN, 1973, 39)

Dentro dessa “teia de relações”, entre outras coisas, está a educação. O ponto de partida da nossa reflexão sobre a educação é a perspectiva do referencial teórico da teoria do agir comunicativo. A seguir, reconstruiremos os conceitos habermasianos de competência argumentativa, agir comunicativo, entendimento e pretensão de validade. O objetivo final dessa reconstrução é refletir sobre as ações desenvolvidas no espaço escolar. Os conceitos

acima indicados servirão para esclarecer e identificar os diversos tipos de ações desenvolvidas durante o processo de interação produzido pela aproximação do professor e do aluno no contexto da instituição escolar. Iniciamos com o conceito de competência comunicativa.

1.1. Competência comunicativa: capacidade para reconhecer e usar regras

Em seu artigo “O que é pragmática universal?” Habermas define como tarefa da pragmática universal “identificar e reconstruir as condições universais do entendimento possível”. (HABERMAS, 1989b, 299) Para realizar a proposta de investigar os usos da linguagem dentro da teoria da competência comunicativa, Habermas parte de dois conceitos, competência e realização, desenvolvidos na teoria generativa de Chomsky. Esse, segundo Habermas,

entende inicialmente esses dois conceitos da seguinte forma: existe sentido em investigar as propriedades fonéticas, sintáticas e semânticas das orações no marco de uma reconstrução da competência (*competence*) lingüística e deixar as propriedades pragmáticas das emissões para uma teoria da realização (*performance*) lingüística. (HABERMAS, 1989, 326)

O conceito de competência é aplicado à capacidade de seguir uma regra e não se refere somente à capacidade de gerar emissões simbólicas com intenção de entendê-las. Ele é a chave para o problema do entendimento porque se refere tanto à capacidade do falante para seguir uma regra como para reconhecer a identidade de um significado. Um sujeito é competente lingüisticamente quando possui a capacidade para seguir e reconhecer o uso correto de uma regra e, também, como resultado, obter um consenso fundamentado, ou seja, reconhecer que a regra tem um significado idêntico validado intersubjetivamente. Sobre isso Habermas afirma que

o conceito de competência no uso de uma regra de modo algum quer se referir somente à intenção comunicativa e de entendê-la; mas também se constitui na chave para nosso problema, pois essa capacidade de seguir uma regra nos permite explicar o que é que queremos dizer com *identidade* de um significado. (HABERMAS, 1987b, 30)

Identidade de um objeto consiste nas diversas descrições com as quais diferentes observadores identificam o mesmo objeto. Diferentemente disso, com identidade de um

significado, Habermas refere-se aos significados simbólicos que os constituem na medida em que estabelecem uma regularidade convencional. Um falante está seguindo uma determinada regra enquanto seu comportamento for sempre idêntico em relação a essa mesma regra, não importando se as condições de aplicação tenham mudado. Essa uniformidade em seguir regras não é o mesmo que a uniformidade no comportamento do falante, pois nem toda falta de uniformidade indica violação de uma regra. O ouvinte necessita conhecer a regra para saber se o falante está ou não cumprindo tal regra. Um comportamento não uniforme somente pode ser caracterizado como violador de uma regra, se a regra violada for conhecida. (HABERMAS, 1987b, 30) É dessa interpretação do conceito de regra que Habermas retira a noção de validade intersubjetiva. A identidade do significado de uma regra depende da validade intersubjetiva, gerada pela circunstância na qual os sujeitos, primeiro, orientam seu comportamento por regras e, segundo, possam criticar seu comportamento desviante por ser uma violação das mesmas.

O sujeito não pode dar a si mesmo regras, porque elas não podem ser privadas. Assim, o falante somente terá certeza de estar seguindo uma regra, quando o seu comportamento estiver exposto à crítica do ouvinte. Seguir uma regra significa que, em cada caso particular, o falante estará agindo seguindo um padrão. Portanto, existe uma conexão sistemática entre a identidade do significado de uma regra e a sua validade intersubjetiva. (HABERMAS, 1987b, 31)

Dessa interpretação do significado do conceito de “regra” surge, com toda a força, a possibilidade de Habermas substituir o sujeito visto como consciência solipscista por um sujeito que existe somente enquanto membro participante da comunidade de comunicação. Tal força poderá ser suficiente, ao menos provisoriamente (HABERMAS, 1987a, 310), para garantir a compreensão dos complexos de racionalização. A partir das três atitudes básicas (a objetiva, a ajustada à norma e a expressiva) desenvolvidas pelos sujeitos competentes frente ao mundo objetivo, ao mundo social e ao mundo subjetivo, circunscrevem-se os complexos de racionalização cognitivo-instrumental, prático-moral e prático-estético. (HABERMAS, 1987a, 311)

Habermas usa o termo competência para criticar a padronização das formas parafrásicas de usar o conhecimento. Essas formas caracterizam-se por serem aplicações técnicas do saber oriundo das ciências. A escolha dos meios técnicos é feita tendo como

critério único a eficácia dos mesmos. Como a decisão é tomada somente em função da eficácia, o sujeito, enquanto membro de uma comunidade de comunicação, fica excluído do processo decisório. Assim, no uso do conhecimento parafrásico, o único sujeito “competente” é aquele que manipula eficazmente o saber científico, tendo como finalidade a aplicação técnica.

A competência universal constitui-se, para as reconstruções⁵, na bagagem de conhecimento adquirido evolutivamente pelo gênero humano. (HABERMAS, 1989b, 324) Exemplos de conhecimentos adquiridos evolutivamente pelo gênero humano, segundo Habermas, é a sintaxe de uma língua, a epistemologia, a ética, etc. Esses exemplos fazem parte da compreensão própria das reconstruções. A compreensão reconstrutiva dá-se, unicamente, a partir dos objetos simbólicos designados pelos sujeitos competentes. A compreensão dos conteúdos dá-se a partir dos enunciados. Assim, a avaliação dos enunciados fundamenta-se nas pretensões universais de validade (pretensão de verdade, de veracidade, de correção e de inteligibilidade) enquanto que as reconstruções partem do saber pré-teórico de caráter geral, de um saber universal. O saber pré-teórico resgatado pelas reconstruções exprime a competência própria da espécie humana.

Com essas reconstruções promovidas pela pragmática universal, Habermas busca desvelar nas estruturas profundas da linguagem ordinária, os parâmetros universais da racionalidade lingüística. É nessa racionalidade, encontrada na estrutura lingüística, que repousa a vontade de emancipação, porque ela, a estrutura lingüística, é o produto da história do gênero humano. O núcleo da intuição designada por Habermas de ‘interesse emancipatório’, desenvolvida em “Conhecimento e interesse” (1982a), é o mesmo que

⁵ Com o termo “reconstrução” nos referimos às ciências denominadas por Habermas de ciências reconstrutivas, mais especificamente, a “pragmática universal”. Segundo ele a pragmática universal “tem como tarefa identificar e reconstruir as condições universais do entendimento possível” (1989b, 299). O objeto desta ciência é reconstruir os fundamentos universais a partir dos quais ocorre o reconhecimento das pretensões de validade universais. O que existe de novo nas reconstruções não é o seu caráter formal, mas é a sua atitude metodológica caracterizada como procedimento empírico-analítico. Habermas diferencia as ciências reconstrutivas das ciências monológicas utilizando-se de pares conceituais: procedimento empírico-analítico versus análise formal, realidade simbolicamente pré-estruturada versus realidade sensível, experiência comunicativa versus experiência sensorial, compreensão versus observação. A diferença entre a observação e a compreensão é de que “a experiência sensorial se refere diretamente a fragmentos da realidade enquanto que a experiência comunicativa se refere à realidade de forma mediada”. (HABERMAS, 1989b, 308) Estes pares conceituais não são excluídos. São formas distintas de descrever o mundo. Com a ajuda de um enunciado, que reflete uma observação da realidade, é possível descrever somente o aspecto observando. Com o auxílio de um enunciado, que reproduz a interpretação do sentido de um produto simbólico, é possível dar razão, ou seja, é possível explicar o sentido de tal enunciado ou manifestação.

‘vontade de emancipação’, desenvolvida em “Teoria de la acción comunicativa” (1987a, 1987b). Aquilo que era designado por ‘interesse emancipatório’ não pode mais ser remontado à idéia de interesses da razão. Após o giro pragmático-lingüístico, o ‘interesse emancipatório’ transforma-se e a intuição assume a característica de ‘vontade de emancipação’ cuja racionalidade encontra sua legitimidade na comunicação. O núcleo dessa intuição foi desenvolvido por Habermas desde a década de 60. Em sua aula inaugural, proferida em 1965 na Universidade de Frankfurt, Habermas sustenta uma tese a qual se mantém fiel em todo curso de seu trabalho intelectual.

O interesse pela emancipação não se limita a pairar em suspenso; pode vislumbra-se *a priori*. O que nos arranca à natureza é o único estado de coisas que podemos conhecer segundo a sua natureza: *a linguagem*. Com a estrutura da linguagem, é *posta para nós* a emancipação. Com a primeira proposição, expressa-se inequivocamente a intenção de um consenso comum e sem restrições. (HABERMAS, 2001, 144)

O trabalho lingüístico de Habermas busca, na própria estrutura da linguagem, o interesse racional emancipador. Habermas se move no nível da universalidade da ciência, superando os condicionamentos da hermenêutica e da crítica das ideologias. Essa atitude é a busca de novos fundamentos normativos para a construção da ciência social crítica.

1.2. Agir comunicativo: um conceito gerado a partir da linguagem

No momento anterior, buscamos mostrar como o interesse emancipatório, após o giro pragmático-lingüístico de Habermas, passa a ter seus fundamentos radicados nas estruturas comunicativas da linguagem. Agora, passamos à análise do papel exercido pela linguagem ao assumir uma importância central no conceito de agir comunicativo: ser o substrato gerador da intersubjetividade comunicativa. É na linguagem que estão as estruturas que permite aos falantes gerarem situações de fala possíveis. É das estruturas da linguagem que as ciências reconstrutivas resgatam o saber pré-teórico próprio do gênero humano. A linguagem assume uma importância fundamental⁶. Na linguagem estão depositados os conhecimentos adquiridos

⁶ Em seu trabalho sobre o projeto da modernidade Habermas não se limita em reafirmar o potencial crítico da razão, busca também desenvolver argumentos para sustentar uma nova perspectiva crítica. Contra quem atribui um poder transcendental e absoluto à razão ele defende um conceito histórico-pragmático de racionalidade

evolutiveamente pelo gênero humano. Este conhecimento exprime o específico do gênero humano e, por possuir um caráter universal, é a condição necessária que possibilita toda experiência e toda argumentação. Tanto os *a priori* da experiência quanto os da argumentação são os resultados dos conteúdos apreendidos evolutiveamente pelo gênero humano.

O conceito de agir comunicativo ultrapassa as formas de comunicação não mediadas simbolicamente. Um sujeito solitário não poderá agir comunicativamente, de uma forma crítica, enquanto seus objetivos forem determinados por usos parafrásicos da linguagem. Somente será útil para uma ética do discurso, gerada dentro da teoria crítica, a teoria da comunicação que tematize a linguagem privilegiando o entendimento livre e não coativo.

Habermas fala de uso parafrásico da linguagem quando uma teoria parte de um modelo de comunicação baseado em sujeitos solitários, ou seja, quando pressupõe um falante (emissor) que envia uma informação a um ouvinte (receptor). A comunicação que for reduzida a uma mera troca de informações não chega a ser tematizada pelos sujeitos porque assume o modelo emissor-receptor. A comunicação, concebida como um ato intrinsecamente intersubjetivo, é transcendental e, de maneira alguma poderá ser reduzida a um mero *medium* de troca de informações. Ao contrário, para Habermas a estrutura intersubjetiva da comunicação pré-existe imediatamente à idéia de sujeito, porque esse se constitui como um ser competente, tanto para proferir quanto para identificar atos-de-fala. Como o falante, o sujeito sempre pertence a uma comunidade lingüística e, sendo sujeito de um sistema de regras lingüísticas, o que predomina não é o indivíduo e sim a comunidade. O que torna possível a comunicação no interior da sociedade é a estrutura lingüística intersubjetiva, quer dizer, o domínio coletivo de regras.

A comunidade de comunicação não se constitui como condição de possibilidade para a existência de sujeitos. A estrutura intersubjetiva da comunicação é, portanto, a condição para a

sedimentada no *mundo da vida*. Busca uma nova interpretação para racionalidade e desenvolve sua argumentação na direção do caráter não contingente da razão com o conceito de *medium* lingüístico. A razão tem uma dimensão universalista, mas não fundamentalista. O sucesso do consenso depende de certas condições, porém Habermas não garante a universalidade do consenso de forma definitivamente incontestável. Um dos contextos da utilização do conceito de razão comunicativa é a análise da linguagem. Esta é entendida como “o saber de fundo, próprio ao *mundo da vida*, está exposto em toda sua amplitude a um teste permanente; nessa medida, o *a priori* concreto, constituído pelos sistemas lingüísticos que abrem o mundo, é submetido a uma revisão indireta (que atinge inclusive as pressuposições ontológicas mais ramificadas) à luz da relação com o intramundano”. (HABERMAS, 2000a, 446) A linguagem assume a condição de possibilidade de todo sentido e validade, não podendo ser entendida como uma mera troca de informações.

formulação de asserções com significado, sejam elas referentes ao mundo objetivo, ao mundo social ou ao mundo subjetivo. Tanto a estrutura intersubjetiva da comunicação quanto os sujeitos constituem-se mutuamente.

Habermas acredita que uma teoria do agir comunicativo, fundada sobre as estruturas profundas da linguagem natural, é capaz de produzir uma racionalidade baseada na compreensão intersubjetiva. Isto é possível porque as linguagens naturais estão essencialmente estruturadas a partir de regras constituídas e compreendidas intersubjetivamente.

O conceito de agir comunicativo refere-se à interação entre pelo menos dois sujeitos capazes de linguagem e de ação e que, por meios verbais ou extraverbais, estabeleçam entre si uma relação. (HABERMAS, 1987a, 124) Neste tipo de agir, os atores buscam entrar em acordo para poderem coordenar seus planos de ação. Uma das idéias centrais do conceito de agir comunicativo refere-se ao “*medium* lingüístico” (HABERMAS, 1987a, 136), ou seja, uma posição lingüística a partir da qual os participantes do diálogo erguem pretensões de validade. Nela dá-se a possibilidade dos sujeitos, orientados pelo entendimento, obterem um acordo sobre o que está tematizado, gerando um novo consenso. Essa situação, na qual os atores tematizam suas pretensões de validade, é o espaço apropriado para produzir o “entendimento lingüístico”. (HABERMAS, 1987a, 137) O conceito de entendimento é introduzido como mecanismo coordenador da ação e como meio que reflete as interações entre sujeito-sujeito, principal objeto da ética do discurso. Esse conceito também permite conjecturar sobre a relação entre o sujeito e o mundo e sobre a forma pela qual o sujeito se relaciona consigo mesmo. O entendimento lingüístico também é o meio que reflete as interações entre o professor e o aluno.

Nosso objetivo é analisar as ações educativas desenvolvidas dentro da escola, concebida como uma instituição educacional. Se estivermos corretos na nossa tese de que a ocorrência da ação educativa somente é possível e viabilizável por meio da linguagem, então necessitamos analisar quais são os tipos de ações resultantes da interação professor e aluno, e como eles estão vinculadas a teoria do agir comunicativo de Habermas. A ação educativa é um tipo especial de ação por estar orientada para a formação de um sujeito com competência lingüística, capaz de agir comunicativamente no *mundo da vida*.

O conceito de agir comunicativo pressupõe a linguagem como o suporte viabilizador do entendimento compreendido, não como *telos*, mas como um meio, um instrumento ou um

procedimento para atingir o consenso. Através dela, os falantes e ouvintes referem-se simultaneamente, a partir de um horizonte pré-estruturado representado pelo *mundo da vida*, aos conteúdos dos mundos objetivo, subjetivo e social. Habermas define o conceito de *mundo da vida* da seguinte forma:

o mundo da vida só pode ser apreendido *a tergo*. Desde a perspectiva frontal dos próprios sujeitos agentes orientados ao entendimento, o mundo da vida, sempre ‘dado em conjunto’, escapa à tematização. Como totalidade que possibilita as identidades e os projetos biográficos de grupos e de indivíduos, o mundo da vida só está presente de maneira pré-reflexiva. Da perspectiva dos implicados, é possível, com efeito, reconstruir o saber de regras requerido na prática e sedimentado em manifestações, mas não o contexto fúgido e os recursos, que sempre permanecem às costas, do mundo da vida em seu todo. Torna-se necessária uma perspectiva *constituída teoricamente* para podermos considerar a ação comunicativa como *medium* através do qual o mundo da vida se reproduz em seu todo. (HABERMAS, 2000a, 417)

Dentro do paradigma comunicativo pelo qual tem optado, Habermas toma da fenomenologia husserliana o conceito de *mundo da vida*. Utiliza este conceito tendo como horizonte o âmbito da comunicação humana, referindo-se a esse como o contexto vital sobre o qual está assentada a comunicação intersubjetiva. Desse horizonte deduz as funções que o agir comunicativo desempenha na manutenção de um *mundo da vida* estruturalmente diferenciado. Define o conceito de *mundo da vida* em termos da pragmática formal como:

o lugar transcendental no qual o falante e o ouvinte vão para o encontro; lugar em que podem levantar reciprocamente a pretensão de que suas emissões concordam com o mundo (com o mundo objetivo, com o mundo subjetivo e com o mundo social); lugar em que podem criticar e mostrar os fundamentos das suas pretensões de validade, resolver seus desentendimentos e chegar a um acordo. (HABERMAS, 1987b, 179)

Habermas estabelece uma clara diferença entre os conceitos de ‘mundo’ e *mundo da vida*. Para ele ‘mundo’ é “*aquilo sobre o que os participantes da interação se entendem entre si*”. (HABERMAS, 1989b, 489) Essa definição é percebida por Habermas como uma suposição pragmático-formal do mundo. O que significa uma suposição pragmático-formal do mundo? Significa que está contida no conceito de mundo uma perspectiva na qual

os sujeitos capazes de linguagem e de ação, do horizonte de seu mundo da vida a cada vez compartilhado, devem poder “se relacionar” no mundo objetivo, quando quiserem se entender entre si “sobre algo” na comunicação, ou conseguirem “algo” nas relações práticas. Para que possam se relacionar com algo, seja na comunicação sobre fatos ou nas relações práticas com pessoas e objetos, devem – cada um por si, mas em

concordância com todos os outros – partir de um pressuposto pragmático. Supõem “o mundo” como a totalidade dos objetos existentes independentemente, que podem ser julgados ou tratados. “Julgáveis” são sobretudo todos os objetos a respeito dos quais podem ser afirmados fatos. Mas somente objetos identificáveis espaço-temporalmente podem ser “tratados” no sentido de uma manipulação eficaz em relação a fins. (HABERMAS, 2003b, 39)

A suposição pragmático-formal do mundo não é nenhuma idéia reguladora. É, sim, uma idéia constitutiva que torna possível a uma pessoa referir-se a tudo aquilo do qual é possível capturar os fatos. Para esclarecer mais o conceito de mundo é importante retomar a distinção feita por Habermas entre mundo e realidade. Diz ele que o conceito de mundo, suposto como a totalidade dos objetos e não como a totalidade dos fatos, não pode ser “confundido com a ‘realidade’, que é constituída por tudo o que pode ser representado em expressões verdadeiras”. (HABERMAS, 2003b, 42)

O conceito de *mundo da vida* refere-se a “aquilo a partir de onde iniciam e discutem suas operações interpretativas”. (HABERMAS, 1989b, 489) Os componentes estruturais que compõem o *mundo da vida* é a cultura, a sociedade e a personalidade e são descritos da seguinte forma:

chamo de *cultura* o acervo de saber a partir da qual os participantes da comunicação se abastecem de interpretações para entenderem-se sobre algo no mundo. Chamo de *sociedade* os ordenamentos legítimos através dos quais os participantes da interação controlam seus vínculos com os grupos sociais, assegurando com isso a solidariedade. Por *personalidade* entendo as competências que converte um sujeito em alguém competente no uso da linguagem e na execução de ações, isto é, que o capacitam a participar dos processos de entendimento e neles afirmando sua própria identidade. (HABERMAS, 1987b, 196)

Habermas assinala, nessas definições, a conexão interna entre as estruturas do *mundo da vida* e as estruturas da imagem lingüística do mundo, ou seja, o campo semântico dos conteúdos simbólicos é construído sobre o agir comunicativo a partir dos atos-de-fala proferidos pelos sujeitos no momento da realização da interação. A linguagem e a cultura são elementos constitutivos do próprio *mundo da vida*. Isso coloca os participantes das interações orientados pelo entendimento em uma situação de semitranscendência, já que ao realizar um ato-de-fala, esse está tão dentro da sua linguagem que não é possível se pôr frente a si, objetivando-o, para questionar sua validade.

A objetividade do mundo, que supomos ao falar e agir, está de tal modo entrelaçada com a intersubjetividade do entendimento sobre algo no mundo, que não damos um passo atrás desta correlação, da qual não nos podemos desviar, do horizonte revelado lingüisticamente de nosso mundo da vida intersubjetivamente compartilhado. Isto não exclui, sem dúvida, uma comunicação sobre os limites dos mundos da vida particulares. (HABERMAS, 2003b, 56)

Essa condição forma parte do acervo de saber que os participantes deixam as suas costas, para traz, e, portanto, não é problemático, constituindo o horizonte sobre o que se movem os agentes comunicativos. Este é o seu *mundo da vida*.

A tarefa da linguagem, no agir comunicativo, é fornecer o horizonte pré-estruturado a partir do qual os sujeitos podem relacionar-se entre si e sobre o mundo. O entendimento possível entre os sujeitos dá-se na linguagem porque nela está depositado o saber pré-teórico específico do gênero humano. A linguagem, como horizonte pré-estruturante, possibilita as experiências, as ações e a obtenção do consenso.

O agir é a manifestação simbólica utilizada pelos sujeitos para se relacionarem com pelo menos um dos três mundos. (HABERMAS, 1987a, 139) Os sujeitos executam um agir teleológico quando entram em contato com o mundo objetivo; executam um agir normativo quando entram em contato com o mundo social; e executam um agir expressivo quando entram em contato com o mundo subjetivo. Essas três formas de agir correspondem aos diferentes tipos de atos-de-fala classificados por Habermas em constatativos, regulativos e expressivos. (HABERMAS, 1987a, 407 ss)

Os atos-de-fala constatativos expressam um conteúdo proposicional. Com eles, o falante refere-se a algo no mundo objetivo. Ao se referir a algo no mundo, o falante produz um estado-de-coisas. A negação dos proferimentos significa que o ouvinte questiona a pretensão de verdade erguida pelo falante ao afirmar seus proferimentos.

Os atos-de-fala normativos (ou regulativos) expressam uma relação intersubjetiva. Com eles, o falante refere-se a algo no mundo social, buscando estabelecer uma relação intersubjetiva reconhecida como legítima. A negação de tais emissões significa que o ouvinte questiona a pretensão de correção pretendida pelo falante com o seu agir.

Os atos-de-fala expressivos manifestam uma intenção do falante. Com eles, o falante refere-se a algo pertencente ao seu mundo subjetivo, desvelando diante do público uma

vivência interna em que o único a ter acesso privilegiado é o próprio sujeito. A negação de tais proferimentos significa que o ouvinte põe em dúvida a pretensão de veracidade do falante.

Essas três classes de atos-de-fala correspondem aos três tipos de agir a partir dos quais os falantes, através de suas manifestações simbólicas, entram em relação ‘direta’ (HABERMAS, 1987a, 143) com pelo menos um dos três mundos. O agir comunicativo é fundamental para o agir teleológico, para o agir normativo e para o agir expressivo porque é composto por formas distintas de “agir dirigido pelo entendimento”. (HABERMAS, 1987a, 143) Elas “permitem” a realização dos demais tipos de agir. A expressão ‘permitem’ significa a possibilidade dos três tipos de agir terem, não somente uma relação direta com seus mundos respectivos, mas também uma relação “reflexiva”.

Essa forma “reflexiva”, a partir da qual os falantes se relacionam com o mundo, através de suas ações, é a possibilidade dos falantes chegarem, orientados pelo entendimento, a um novo consenso. O conceito de agir comunicativo pressupõe a linguagem como o meio dentro do qual ocorrem os processos de entendimento. Nesses processos, os falantes, ao se relacionarem com o mundo, expõem-se frente aos seus interlocutores com pretensões de validade que poderão ser aceitas ou contestadas.

A produção, a interação e a expressão, entre os três tipos de agir (teleológico, normativo e expressivo), são realizadas através da linguagem. Diz Habermas:

nas três funções universais de expor algo, manifestar uma intenção do falante e estabelecer uma relação pessoal entre falante e ouvinte, com ajuda de uma oração, está subentendida todas as funções que uma emissão pode cumprir em contextos particulares. O cumprimento destas funções é medido pelas condições universais de validade que são a verdade, a veracidade e a retidão. (HABERMAS, 1989b, 332)

A linguagem é um dos setores da realidade (ao lado do mundo objetivo, do mundo subjetivo e do mundo social) à disposição do falante e de seu interlocutor, como setor pré-estruturante da realidade. A intersubjetividade ocorre efetivamente na linguagem. Com o termo intersubjetividade, Habermas quer designar a comunidade instaurada entre sujeitos competentes lingüisticamente para agir, falar, compreender significações e reconhecer exigências universais. Diz Habermas:

Uma teoria da comunicação que tenha por meta reconstruir as condições do agir orientado ao entendimento, não exige incondicionalmente como unidade básica da análise pares de atos-de-falas complementares, quer dizer, atos-de-fala reciprocamente

executados e aceitos. Pode ser a emissão de um falante, que pode não ser somente entendida senão também aceita, realizada pelo menos por outro sujeito capaz de linguagem e de ação. (HABERMAS, 1989b, 334)

A pretensão de validade emitida em relação a intersubjetividade é a “inteligibilidade”. Ela é a exigência válida própria dos discursos. Analogamente, a dupla estrutura dos atos-de-fala⁷, cujo elemento performativo (parte elocucionária) redefine a modalidade das expressões do elemento proposicional, a racionalidade é percebida no sentido performativo. Em outras palavras, a racionalidade é entendida como forma de utilização do conhecimento. Enquanto o

⁷ Austin (1998) introduziu uma problemática original com o estudo sobre as expressões realizativas (performative utterances). O que são “expressões realizativas”? Quase sem exceção, segundo Austin, os filósofos e os lógicos atribuem um caráter privilegiado aos “enunciados declarativos” ou “descritivos” e as asserções “assertivas”, “proposicionais” etc. Ou seja, as expressões que descrevem algum estado de coisa ou um fato e que monopolizam a “virtude” de serem verdadeiras ou falsas. A pressuposição obstinada de que unicamente tem interesse teórico o enunciado descritivo foi denominado por Austin de “falácia descritiva”. “Deves amar o próximo” não é uma frase descritiva. Pelo menos não o é no sentido em que é “A almofada está sobre o sofá” ou “Tenho dor de cabeça”. Porém o que ocorre com expressões do seguinte tipo: “Prometo concluir o capítulo da tese até o próximo encontro”. Pode-se observar que: (1) uma expressão deste tipo é um enunciado do ponto de vista gramatical; (2) não descreve nada, isto é, não no sentido como “A almofada está sobre o sofá”; (3) não é verdadeira nem falsa; (4) não é sem sentido. Qual é a sua função? Como justificar o seu caráter significativo? Austin observa que as expressões do tipo “Prometo concluir o capítulo da tese até o próximo encontro” possuem uma peculiaridade: ao pronunciá-las, em certas circunstâncias, executamos uma ação que não deve ser confundida com a ação de pronunciá-la. Fazemos algo mais do que dizer algo. No exemplo indicado o algo a mais é a ação de prometer. Do ponto de vista gramatical tais expressões se caracterizam tipicamente pela presença de um verbo na primeira pessoa do singular do presente do indicativo. As expressões deste tipo, entre as quais “Prometo concluir o capítulo da tese até o próximo encontro” e outras semelhantes, são casos particulares e denominados por Austin como “expressões realizativas”. Quais critérios podem ser oferecidos para distinguir as expressões realizativas das expressões constatativas? Nas diversas respostas fornecidas por Austin uma delas é especial. As expressões realizativas, assim como as descritivas, estão sujeitas a condições necessárias relacionadas com seu funcionamento “feliz”. Tal como ocorre com as expressões realizativas e que, por sua vez, ao menos para alguns tipos delas, não somente devem satisfazer as condições gerais de funcionamento feliz, senão que também requerem certa conformidade com os fatos. A essa altura, ao prometer concluir o capítulo, Austin propõe um novo ponto de partida: considerar em que sentido ou sentidos se pode afirmar que “dizer algo é fazer algo”. A resposta de Austin consiste em oferecer um esquema teórico que permita determinar os sentidos mais importantes das expressões realizativas. Quando alguém diz algo devemos diferenciar três aspectos. Primeiro, *o ato de* dizê-lo, isto é, o ato que consiste em emitir certos sons, com certa entonação ou acentuação, sons que pertencem a um vocabulário, que se emitem seguindo certa construção gramatical e que, além do mais, tenham assinalado certo ‘sentido’ e ‘referência’ é denominado por Austin de “ato locucionário” ou a dimensão “locucionária” do ato lingüístico. Segundo, o ato que realizamos *ao dizer* algo como prometer, advertir, afirmar, felicitar, insultar, ameaçar etc, é denominado por Austin de “ato elocucionário” ou a dimensão “elocucionária” do ato lingüístico. E terceiro, o ato que realizamos *porque* dissemos algo como intimidar, assustar, convencer, ofender, penalizar etc é denominado por Austin de “ato perlocucionário” ou a dimensão “perlocucionária” do ato lingüístico. A conexão entre o que dizemos, enquanto *ato de* dizê-lo (dimensão locucionária), e as conseqüências que contingentemente ocorrem *porque* o temos dito (dimensão perlocucionária), é uma conexão causal. A relação entre a dimensão locucionária e o que fazemos *ao dizer* algo (dimensão elocucionária) é, segundo Austin, uma relação convencional. (AUSTIN, 1998) Enquanto que o significado das expressões (no sentido tradicional do termo) é parte do ato locucionário, a força delas está incluída totalmente no ato elocucionário. Habermas faz uma crítica a Austin no sentido de que este escolheu uma perspectiva limitadora da dimensão elocucionária quando atribui a sua força ao seu caráter convencional.

saber tem uma estrutura proposicional, permitindo assim que as opiniões sejam expostas explicitamente no modelo de enunciados, a racionalidade, por sua vez, está ligada a uma estrutura, a partir da qual os falantes apropriam-se do conhecimento. (HABERMAS, 1987a, 24) A racionalidade da estrutura é moldada pela forma como o conhecimento é usado pelos sujeitos competentes para agir e proferir atos-de-fala.

A partir da dupla estrutura dos atos-de-fala, Habermas distingue duas formas de racionalidade fundamentais: a racionalidade cognitivo-instrumental e a racionalidade comunicativa. Tais racionalidades ocorrem de forma mista e dificilmente será possível encontrá-las na forma pura.

Para Habermas, a racionalidade cognitivo-instrumental possui a conotação de ser uma auto-afirmação com êxito no mundo objetivo, possibilitada pela capacidade dos falantes manipularem informações e de adaptarem-se de uma forma inteligente, quando estiverem diante de condições estranhas produzidas por situações contingentes. (HABERMAS, 1987a, 27) A racionalidade cognitivo-instrumental pressupõe um uso não comunicativo do conhecimento proposicional e fundamenta o agir estratégico.

Antes de explicitarmos o conceito de agir estratégico, faz-se necessário entendermos o conceito de agir teleológico, pois aquele é a ampliação desse. Com o primeiro tipo de agir, o agente realiza um objetivo ou produz um estado-de-coisas desejado (HABERMAS, 1987a, 122) através da escolha dos meios apropriados e pela aplicação adequada dos meios escolhidos. O núcleo do conceito de agir teleológico é a possibilidade dada ao agente para decidir entre várias alternativas. Essa decisão obriga o autor da ação adequar-se às necessidades requeridas pelo objetivo. O agente realiza tal ação orientando-se por máximas e apoiando-se na análise da situação conjuntural. O agir teleológico amplia-se e converte-se em agir estratégico quando, ao escolher os meios adequados, o faz levando em consideração a expectativa de pelo menos um interlocutor. (HABERMAS, 1987a, 122)

A racionalidade comunicativa caracteriza-se por estar fundamentalmente ligada à experiência realizada durante o processo de entendimento lingüístico. Entendimento significa a capacidade dos falantes de se unirem sem coações e de gerarem um consenso (HABERMAS, 1987a, 27) dentro de uma situação-de-fala ideal. Quais condições precisam ser atendidas para os sujeitos se encontrarem numa situação-de-fala ideal? Habermas apresenta o

conceito de situação-de-fala ideal no artigo “*Teorias da verdade*”, escrito em 1972. (HABERMAS, 1989b, 113-158)

O contexto da discussão é a estrutura da argumentação como o suporte suficiente para gerar decisões racionalmente motivadas sobre pretensões de validade teórica no caso dos discursos teóricos e sobre pretensões de validade práticas nos casos dos discursos práticos. Para isso, é necessário que o “discurso tenha uma forma que permita a revisão do sistema de linguagem inicialmente escolhido. Somente assim é possível trazer a experiência reflexiva sobre a inadequação dos sistemas de linguagem para dentro da própria argumentação”. (HABERMAS, 1989b, 150)

Habermas analisa separadamente os discursos teóricos e os discursos práticos. Tanto um quanto o outro necessita ter uma forma especial que permita a radicalização progressiva, ou seja, na forma do discurso teórico o sujeito cognoscente necessita refletir sobre as afirmações que se tornaram problemáticas e na forma do discurso prático o sujeito da práxis precisa refletir sobre as normas ou as proibições que se tornaram problemáticas. O sucesso na obtenção de um novo consenso motivado racionalmente, sobre uma afirmação contestada ou uma norma conflitante, é necessário para assegurar a formação do próprio consenso. A motivação racional é garantida pelas propriedades formais da situação-de-fala ideal. E quais são essas propriedades que tornam uma situação-de-fala ideal? Habermas chama de ideal

a situação-de-fala na qual a comunicação esteja livre de influências externas contingentes e livre de coações originárias da própria estrutura da comunicação. A situação-de-fala ideal exclui as distorções sistemáticas da comunicação. A estrutura da comunicação deixa de gerar coações somente se for dado para todos os participantes do discurso uma distribuição simétrica de oportunidades para escolher e executar atos-de-fala. (HABERMAS, 1989b, 153)

Uma situação-de-fala para ser ideal, segundo Habermas, necessita cumprir as quatro condições a seguir expostas: a) “todos os participantes potenciais do discurso devem ter a mesma oportunidade de empregar atos-de-fala comunicativos”. (HABERMAS, 1989b, 153) Em qualquer momento do discurso, seja ele sobre questões teóricas ou práticas, os sujeitos terão o direito de apresentar razões tanto para iniciar um discurso como para manter-se nele por meio de intervenções, perguntas ou respostas; b) “todos os participantes do discurso devem ter as mesmas oportunidades para realizar interpretações, afirmações, recomendações, das explicações ou justificações, problematizar, avaliar ou refutar pretensões de validade”

(HABERMAS, 1989b, 153); c) “no discurso somente é permitido falantes que como agentes, quer dizer, nos contextos de ação, tenham iguais oportunidades de empregar atos-de-fala representativos, isto é, de expressar suas atitudes, sentimentos e desejos” (HABERMAS, 1989b, 153); d) “no discurso somente é permitido falantes que como agentes tenham a mesma oportunidade para empregar atos-de-fala regulativos, quer dizer, de mandar e se opor, de permitir e proibir, de fazer e de retirar promessas, de apresentar razões e de exigi-las”. (HABERMAS, 1989b, 154)

Na situação-de-fala ideal, cumpridas as quatro condições acima citadas, será possível aos diversos participantes da argumentação racional reconstruírem os interesses particulares embutidos em seus respectivos pontos de vista. Essa superação é efetivada no momento em que os participantes fornecerem, juntamente com seus proferimentos, uma pretensão de validade tematizável e suscetível de crítica e que possibilite aos interlocutores, aceitá-la ou refutá-la.

A racionalidade comunicativa e o agir comunicativo são co-originários. Quando um sujeito emite um ato comunicativo ele já está, de forma iniludível, supondo e trabalhando com a razão comunicativa. A razão comunicativa está intimamente ligada ao agir comunicativo.

A razão comunicativa distingue-se da razão prática por não estar adscrita a nenhum ator singular nem a um macrosujeito sóciopolítico. O que torna a razão comunicativa possível é o *medium* lingüístico, através do qual as interações se interligam e as formas de vida se estruturam. Tal racionalidade está inscrita no telos lingüístico do entendimento, formando um *ensemble* de condições possibilitadoras e, ao mesmo tempo, limitadoras. Qualquer um que utilize uma linguagem natural, a fim de entender-se com um destinatário sobre algo no mundo, vê-se forçado a adotar um enfoque performativo e a aceitar determinados pressupostos. (HABERMAS, 1997a, 20)

Entre esses pressupostos está a vinculação direta entre consenso e reconhecimento intersubjetivo de pretensões de validade criticáveis. A obtenção do consenso legítimo depende da existência de condições especiais na interação. Para uma situação-de-fala ser ideal a condição necessária é a existência de uma relação simétrica, ou seja, um tipo especial de interação no qual ocorram as mesmas oportunidades para todos os interlocutores envolvidos. Essa simetria não existe em todas as relações humanas. Existem situações humanas específicas nas quais a simetria não ocorre. Nesses casos, o emprego dos atos-de-fala não vem acompanhado das pretensões de validade. É o caso das ações desenvolvidas pelos sujeitos

envolvidos em processos educacionais específicos, seja na relação professor-aluno ou pai-filho, quando o aluno ou o filho ainda não é um sujeito competente linguisticamente.

A relação professor-aluno ou pai-filho, mesmo sendo uma relação assimétrica, carrega dentro de si a possibilidade de assumir as características típicas do agir comunicativo. Essa possibilidade constitui a natureza do processo educacional e sem ela o próprio processo educacional, entendido como ação formativa orientada pelo agir comunicativo, não seria possível.

O primeiro tipo, a racionalidade cognitivo-instrumental, é o modo predominante da racionalidade criticada por Weber, como específica e peculiar da cultura ocidental. (WEBER, 1985, 11) Para ele, os elementos característicos dessa racionalidade são: a progressiva ‘matematização’ de toda experiência e de todo o conhecimento; a insistência sobre a necessidade da experiência e da prova racional, tanto na organização da ciência quanto da vida; a constituição e consolidação de uma organização universal e especializada de funcionários que tendem a um controle de toda a nossa existência, ao qual seria absolutamente impossível subtrair-se. (WEBER, 1985, 9 ss) A racionalidade instrumental converte-se na condição de neutralidade, num cálculo sistemático: o balanço. (WEBER, 1985, 10)

O segundo tipo de racionalidade, a comunicativa, caracteriza-se por ter como único objetivo a busca do consenso entre sujeitos capazes de falarem e agirem. Tal racionalidade refere-se: (a) a um conhecimento externo que, diferente do agir instrumental, assume um caráter objetivo somente se for compartilhado consensualmente por todos os participantes do diálogo; (b) aos sistemas de normas reguladores da interação; e (c) à forma das expressões dos conteúdos subjetivos. Os tipos de conhecimento (a), (b) e (c) constituem-se como diferentes conceitos de “mundo” a partir da racionalidade comunicativa. Habermas define as três atitudes fundamentais correspondentes aos distintos mundos da seguinte forma:

Têm-se desenvolvido instrumentos e têm-se efetuado análises que permitem explicar as pretensões universais de validade pelas quais o falante se orienta e determina as atitudes básicas adotadas nessa orientação. Trata-se da **atitude objetivante** com a qual um observador neutro se relaciona com algo que possui um lugar no mundo; da **atitude expressiva** com a qual, ao referir-se a si mesmo, descobre frente aos olhos de um público algo de seu mundo subjetivo, ao qual ele tem acesso privilegiado; e, finalmente, da **atitude de conformidade** (ou de crítica frente às normas) com a qual um membro do grupo social desempenha expectativas legítimas de comportamento. A

cada uma destas três atitudes fundamentais corresponde, em cada caso, um diferente conceito de ‘mundo’. (HABERMAS, 1987a, 395)

Fiel ao projeto inicial, Habermas elabora uma teoria da modernidade com a qual busca desvelar o processo de dominação embutido na idéia de progresso técnico-científico. Para isso, ele utiliza o conceito de racionalidade comunicativa como o instrumento de interpretação das formas de racionalidade da cultura ocidental. (HABERMAS, 1987a, 213)

No nosso entender, a questão fundamental com a qual Habermas se defronta está relacionada, primeiro, com a ampliação da problemática dos atos-de-fala dentro da teoria do agir comunicativo e, segundo, com as implicações positivas produzidas por esta teoria na análise da cultura ocidental. Para tornar o conceito de agir comunicativo e o conceito de racionalidade comunicativa acessíveis a uma análise racional, evitando um tratamento que os reduza a uma vaga intuição ou a um mero efeito sugestivo, faz-se necessário recorrermos ao conceito de entendimento. Esse conceito é central porque, por um lado, satisfaz a exigência de compreensão unitária do pensamento de Habermas e, por outro, porque é o objeto e o pano de fundo de grande parte das reflexões habermasianas.

1.3. Entendimento: o meio lingüístico gerador do consenso

O conceito de entendimento, reassumido unitariamente, coloca-se no mesmo nível formal-lingüístico da teoria do agir comunicativo. Para Habermas, “entender” um ato-de-fala significa que, pelo menos, dois sujeitos, lingüística e interativamente competentes, compreendem identicamente uma mesma impressão. (HABERMAS, 1987a, 393) Para que isso ocorra, é necessário que os sujeitos conheçam as condições sob as quais a expressão lingüística (ato-de-fala) possa ser aceita. O ato de entender uma expressão lingüística é um “processo” cujo fim é a obtenção de um consenso entre sujeitos competentes. (HABERMAS, 1987a, 368) O conceito de entendimento expõe a forma de racionalidade necessária para a obtenção do consenso comunicativo e do agir racional. Para que o consenso seja aceito como válido por todos os participantes do discurso, é necessário que esteja fundado no agir comunicativo e na razão comunicativa.

Qualquer sujeito, competente para falar e agir, sabe intuitivamente o que significa agir orientado pelo entendimento com o objetivo de atingir o consenso e sabe também que isso somente é possível através do discurso. (HABERMAS, 1987a, 368) Esse é o papel designado à análise da elocução, pois ela apóia-se no conceito de entendimento. Assim, “os conceitos de falar e de entender se interpenetram um no outro”. (HABERMAS, 1987a, 369)

Para separar o agir comunicativo, orientado pelo entendimento, do agir estratégico, orientado pela obtenção de um fim, Habermas retoma a distinção que Austin faz entre elocução e perlocução. Essa distinção favorecerá a especificação do próprio conceito de entendimento.

Na sua forma *Standard* explícita, a elocução consta de um verbo performativo, conjugado na primeira pessoa do singular do presente do indicativo. Como por exemplo: “prometo”, “ordeno”, “advirto” etc. No próprio ato-de-fala está determinada a circunstância em que a execução de um ato elocucionário exige também o cumprimento de uma ação. Na elocução é necessário ocorrer coincidência entre o agir contemporâneo com qualquer ato que seja proferido. Enquanto a perlocução indica um “efeito” obtido pelo falante sobre seu interlocutor. Assim, para Austin, perlocucionários são os atos provocados ou executados quando alguém profere uma expressão lingüística. (AUSTIN, 1998, 145) Exemplos de atos perlocucionários são: convencer, persuadir, dissuadir, surpreender ou mesmo induzir alguém ao erro. Para diferenciar entre elocução e perlocução Austin propõe como critério a distinção entre “ao dizer algo eu o advirto” (elocução) e “pelo fato de dizer algo eu o convenço” (efeito perlocucionário). (AUSTIN, 1998, 146)

O ato elocucional obtido ou mesmo um gesto mostrando como foi obtido, por exemplo, fazer uma referência, possui para Austin um caráter convencional. Enquanto que o ato perlocucionário pode estar vinculado tanto a uma convenção quanto também pode ser independente dela.

Habermas discorda de Austin quanto à convencionalidade dos atos-de-fala. Para poder justificar a ampliação da análise dos atos-de-fala até a teoria do agir comunicativo, Habermas substitui o critério de convencionalidade por uma distinção operacional. Para ele, o efeito perlocucionário é o resultado da utilização dos atos-de-fala em contextos do agir estratégico. Um ato-de-fala, para ser elocucionário, necessita da sua manifestação explícita, isto é, ser transformado para a seguinte forma: “Eu te prometo”, “Eu te advirto”, “Eu insinuo” etc. Essa

distinção está baseada na classificação dos atos-de-fala feita por Habermas em seu livro *“Teoría de la acción comunicativa”*. (1987a; 1987b) Ele classifica os atos perlocucionários como uma “subclasse de ações teleológicas nas quais o autor pode realizar, por meio de atos-de-fala, a condição de não declarar ou confessar como tal o fim do seu agir” (HABERMAS, 1987a, 375) diante dos atos elocucionários. Ser parasitário é uma condição necessária, pois um ato perlocucionário com êxito é aquele ato-de-fala que se apóia sobre uma elocução correta e compreensível. O efeito perlocucionário é produzido quando o seu resultado for transferido para os contextos estratégicos estranhos à busca do consenso e não orientados pelo entendimento.

Dessas observações de Habermas sobre a teoria dos atos-de-fala derivam conseqüências importantes para a análise da comunicação. Os atos perlocucionários, enquanto parasitários dos atos elocucionais, não se constituem pelo resultado da comunicação com êxito. Ao contrário, são pressupostos pela comunicação. Numa comunicação racional, depois de obtido o consenso, pressupõe-se que os falantes passem a agir segundo ele, ou seja, passem a agir motivados unicamente pela força do melhor argumento. Esse tipo de agir é racional e sua lógica não pode ser analisada por meio de critérios teleológicos (racionalidade congitivo-instrumental). Habermas assume a teoria dos atos-de-fala na teoria do agir comunicativo, distinguindo o agir estratégico do agir comunicativo. Define o agir comunicativo como

aquelas interações mediadas lingüisticamente em que todos os participantes perseguem com seus atos-de-fala fins elocucionários e somente **fins elocucionários**. As interações, de outro modo, com as quais seus atos-de-fala provocam efeitos perlocucionários em seu interlocutor as considero como ações estrategicamente mediadas lingüisticamente. (HABERMAS, 1987a, 378)

Um modelo de interação baseado exclusivamente na busca do consenso, por meio do entendimento, desde que não seja limitado por uma interação estratégica, não pode nem sequer ser definido satisfatoriamente enquanto terminologia. Esse modelo é o próprio agir comunicativo. Porém, a força elocucionária, que poderia esclarecer o conceito de entendimento, continua tendo em Austin uma explicação obscura por que ele não especificou claramente o conceito de entendimento (HABERMAS, 1987a, 378) e por que manteve sua análise apoiada na noção convencionalista da elocução. Para Austin, um ato-de-fala bem sucedido ocorre quando uma autoridade ligada ao estado, durante uma cerimônia oficial,

executa uma determinada ação. Não seria o caso quando tal ação fosse realizada anonimamente. O que confere validade a um ato-de-fala é estar ligado ao contexto institucional. Como consequência, a obscuridade na análise das elocuições impediu Austin de deduzir as implicações que ela traz para o problema da racionalidade.

Habermas define três níveis de reações que um ouvinte pode adotar diante de um ato-de-fala: a) a compreensão semântica do significado proferido pelo ato-de-fala; b) o nível pragmático a partir do qual o ouvinte toma uma posição com um sim ou um não diante do significado proferido pelo ato-de-fala; e c) o nível empírico a partir do qual o ouvinte orienta seu agir com base nas obrigações convencionais derivadas do fato de ter aceitado ou não a proposta do falante. (HABERMAS, 1989b, 327) O nível pragmático possui a função de unir e coordenar os dois níveis restantes (o nível semântico e o nível empírico). Nessa função de unir e coordenar situa-se a análise da força elocucionária.

Agora se faz necessário compreender quais as condições para que a proposta do falante possa ser aceita ou recusada. A aceitabilidade dos atos-de-fala, segundo Habermas, não pode ser analisada a partir de um tratamento objetivista, isto é, do ponto de vista de um observador externo (HABERMAS, 1987a, 380), mas necessita ser realizada tendo dois pressupostos: primeiro, a própria análise da comunicação precisa fazer parte ou estar dentro da comunicação, é a característica de ser autoreflexiva e, segundo, a análise da comunicação não pode estar na dependência ou monopolizada por apenas um dos participantes da comunicação. O fato de o ouvinte aceitar a pretensão de validade, proposta pelo ato-de-fala, só se tornará relevante para o seu agir quando o êxito elocucionário estabelecer uma relação intersubjetiva e coordenadora das ações dos sujeitos implicados.

Habermas parte das expressões imperativas para ilustrar as condições sob as quais é possível aceitar uma elocução. Exemplo de uma expressão imperativa: “Mãos ao alto”. Essa escolha não é casual, pois ela pode ser facilmente analisada sob o aspecto da intenção explícita no ato-de-fala. A intenção ou vontade do falante sempre está implícita ou explicitamente embutida em todas as elocuições, porém sob uma forma explícita nas elocuições imperativas.

Para Habermas, a aceitabilidade de um imperativo depende de duas condições: (a) conhecer quais são as condições para que o ato elocucionário seja cumprido; e (b) conhecer as condições para que exista um acordo. (HABERMAS, 1987a, 380) Assim, a condição (a) será respeitada quando o ouvinte entender o que necessita fazer para criar a situação exigida

através do imperativo. O ouvinte também precisa saber executar a ação correspondente, caso se exija o cumprimento do imperativo. Porém, de maior interesse são as condições constituidoras do processo de entendimento e necessárias para a obtenção do consenso, isto é, qual é o tipo de agir a ser adotado pelos participantes durante o processo de interação, após o êxito elocucionário. “O ouvinte somente entende de forma completa o sentido elocucionário da exigência se ele souber porque o falante espera poder impor sua vontade sobre o ouvinte”. (HABERMAS, 1987a, 380) O falante necessita discernir qual é a modalidade de comunicação proposta com seu ato-de-fala. Esse entendimento o falante e também o ouvinte retiram dos critérios intersubjetivos.

Retomamos o exemplo das expressões imperativas. Quando uma pessoa obriga outra a levantar as mãos ao alto, enquanto aponta uma arma, tem motivos convincentes para emitir a expressão imperativa, ou seja, o motivo está apoiado na ameaça representada pela arma usada pelo agressor durante o confronto. A força elocucionária de seu ato-de-fala é imediatamente reconhecível por quem sofre a agressão. Esse é competente para reconhecer a ameaça da realização da sanção, da qual o falante (o agressor) dispõe para afirmar a sua pretensão de poder. Tal pretensão de poder é contingente por estar fundada em um contexto externo ao ato-de-fala e sua validade existe enquanto os elementos determinantes do contexto de interação permanecerem fixos.

Diferente é a situação quando mudamos do contexto de um imperativo para o contexto de uma ordem. Nesse caso, o falante refere-se à sua elocução, não enquanto sanção da qual pode recorrer, mas como uma norma com pretensão de validade. Como exemplo, podemos indicar duas situações rotineiras. A primeira é quando o comandante de um avião comunica aos passageiros a instrução de não fumar durante o vôo. A segunda ocorre quando o professor comunica aos alunos a data da realização de uma prova. Também nesses casos, a norma apóia-se naquilo que é mais importante: o consenso motivado racionalmente.

Nos exemplos desse tipo (HABERMAS, 1987a, 383 ss), por serem diferentes do exemplo do imperativo visto no parágrafo anterior, não está levantada uma pretensão de poder, mas uma pretensão de validade. Tal pretensão não poderá estar fundamentada a partir de uma vontade contingente e nem a partir de uma decisão motivada empiricamente. (HABERMAS, 1987a, 380) As condições de aceitabilidade de uma norma derivam do próprio sentido elocucionário do ato-de-fala, não necessitando complementar a ordem com sanções

adicionais. (HABERMAS, 1987a, 380) Existe um consenso quanto a função do professor. Compete a ele definir a data da avaliação. Os alunos até poderão propor a antecipação ou postergação da data, mas dificilmente, somente em casos isolados, questionarão as razões pelas quais compete ao professor avaliar.

A noção de pretensão de validade de Habermas impõe mudanças radicais na teoria dos atos-de-fala. Do contexto da filosofia empirista, no qual ela se desenvolveu, a teoria dos atos-de-fala é deslocada para um quadro filosófico diferente da sua origem⁸. Ao se integrar ao conceito de validade, a teoria dos atos-de-fala concebe a linguagem aprendida pelos sujeitos, no sentido de normas internalizadas na interação social, como pressuposta em todo comportamento orientado racionalmente. A linguagem não é um instrumento com o qual um sujeito possa alcançar, individualmente, um objetivo contido em sua fala. Ela é, antes de qualquer coisa, um suporte para o processo de socialização do próprio indivíduo, realizado de modo coletivo através das instituições sociais.

A escola, enquanto instituição social, possui características e funções específicas. Uma das funções específicas é criar e desenvolver dinâmicas com o objetivo de produzir o processo educativo no qual estão envolvidos especialmente o professor e o aluno. A relação entre eles produz a ação educativa. Esse tipo especial de ação não pode ser analisado, de forma direta, tendo como parâmetro a teoria do agir comunicativo. O agir comunicativo ocorre nas interações cujos interlocutores são competentes para dominar um sistema fundamental de regras. A competência lingüística é exercida pelos “falantes adultos” quando eles dominam o sistema fundamental de regras. Dominar significa poder “cumprir as *condições para um emprego apropriado de orações em atos-de-fala*”. (HABERMAS, 1989b, 326) Para Habermas, sujeito competente é aquele que possui a capacidade de ser racional. Essa

⁸ A teoria dos atos-de-fala tem sua origem na filosofia empirista. Habermas utiliza-se dessa teoria partindo da elaboração teórica produzida por Austin. Elementos da teoria dos atos-de-fala também foram apropriados por Karl-Otto Apel. No seu livro “Ética do discurso” Marina Velasco analisa a possibilidade de fundamentar uma ética, a ética do discurso, baseada nos pressupostos da comunicação. Os protagonistas desse debate são Apel e Habermas. No trabalho ela avalia o alcance das concordâncias e das diferenças entre eles. A principal dissidência ocorre nas diferentes avaliações a respeito do sentido que atualmente pode ter a tentativa de fundamentar filosoficamente uma ética. A autora utiliza o termo ‘dissidência’ para indicar a diferença de posições dos dois autores quanto ao status epistemológico de fundamentar uma ética. (VELASCO, 2001, 9) Por outro lado, com o termo ela também quer indicar que os dois filósofos empreenderem conjuntamente a defesa do programa de fundamentação da ética baseada nos pressupostos da comunicação. A diferença entre eles é interna ao próprio marco de um debate mais amplo em que estão inscritos. Quando o debate envolve outras posições rivais a estratégia adotada é de aliados e a diferença entre eles fica de certo modo relativizada.

capacidade de entender e de seguir regras orienta a obtenção do consenso, possibilitando o agir comunicativo.

Qual é o tipo de ação desenvolvida durante o processo formativo do educando? No que diferem e no que convergem o agir comunicativo e a ação educativa? Vamos explicitar primeiro o sentido de entendimento no agir comunicativo e depois o sentido de entendimento na ação educativa.

O agir comunicativo é a manifestação do entendimento produzido durante o processo de obtenção do consenso e “termina na comunidade intersubjetiva da compreensão mútua, do saber compartilhado, da confiança recíproca e da concordância de uns com os outros”. (HABERMAS, 1989b, 301) Na teoria de Habermas o entendimento não é mínimo e nem máximo. O entendimento é um processo histórico e como processo implica etapas, ocorre um deslocamento cuja orientação é a obtenção do consenso. Teoricamente o entendimento tem sempre o sentido pleno, pois cobre o processo como um todo. Assim, o consenso é obtido a partir do entendimento sempre pleno. A competência comunicativa não é o resultado de um processo. Ela é um pressuposto da própria comunicação. Para Habermas, a competência é uma capacidade da razão, a capacidade de se comunicar. Essa capacidade não está apoiada numa performance a ser aprimorada pelo processo. Está apoiada no próprio conceito de capacidade de ação. Portanto, é um pressuposto e não uma performance.

Habermas indica a existência de vários sentidos na expressão entendimento (*Verständigung*), ou seja, na língua alemã a expressão não é unívoca. Ela tem um significado mínimo e um significado máximo. O significado mínimo da expressão entendimento ocorre quando os sujeitos entendem “identicamente uma expressão lingüística” e o significado máximo ocorre quando os sujeitos “concordam acerca da retidão de uma emissão tendo como referência o sistema fundamental normativo que ambos reconhecem”. (HABERMAS, 1989b, 301)

Qual é o tipo de ação produzido pelo entendimento mínimo? Se o consenso é obtido no agir comunicativo a partir de uma capacidade da razão, propomos que o entendimento mínimo é produtor da ação educativa⁹. De modo similar ao que ocorre na obtenção do consenso, a ação

⁹ No processo educativo ocorre um grande número de dinâmicas distintas entre si por diversos fatores. Entre estas dinâmicas existe um tipo específico denominada ação educativa em função de suas características peculiares. O ato educativo caracteriza-se por estar orientado pela ação educativa. Este tipo de ação é especial porque tem

educativa é o meio para atingir o fim de um processo educativo orientado pelo entendimento. O *telos* do processo educativo é a formação educativa do aluno.

A ação educativa é uma dinâmica especial porque nem todos os atores envolvidos no processo são adultos com “competência lingüística”. O entendimento mínimo do aluno se transformará no entendimento máximo quando ele completar o processo de aquisição da competência lingüística. Aqui estamos falando de performance aprimorada a partir da aquisição de conhecimentos, experiências ou vivências realizadas na escola.

O esforço de transformar o entendimento mínimo em entendimento máximo é um processo histórico cuja orientação consiste em levar o aluno, mediante os processos de aprendizagem realizados na escola, ao uso pleno de suas capacidades racionais, ou seja, assumir a sua condição de sujeito performativamente competente. Em decorrência disso, é possível inferir que uma das funções da escola é melhorar a performance do aluno. A competência mesma já está pressuposta no aluno. Sem ela, a escola não faria nada com ele. Pressupondo a existência da competência, compete à escola desenvolvê-la orientando-a para um fim, por exemplo, a emancipação do aluno.

Tomamos a liberdade de afirmar que este é um dos principais objetivos de uma teoria da educação com pretensões de ser crítica e emancipadora, ou seja, estar orientada pelo entendimento e buscar a formação educativa do aluno.

como objetivo aprimorar a capacidade performativa do aluno para executar atos orientados pelo agir comunicativo. Nenhum adulto torna-se competente lingüisticamente por acaso ou pela mera passagem do tempo. Esta competência é pressuposta no ser humano. A escola deve estar orientada para a formação do aluno, entendida como resultado de um processo complexo onde práticas necessitam serem apreendidas, experimentadas e vivenciadas em espaços institucionalizados como a escola. O processo de formação do aluno e a sua ação não estão separados temporalmente, como se fossem momentos distintos nos quais, primeiro ocorre a aprendizagem teórica e, posteriormente, a experimentação. Entre o processo de formação e a ação existe uma diferença que é superada historicamente. A passagem de uma fase para a outra, o processo educativo, como um todo, é um deslocamento no qual a fase posterior incorpora os elementos da fase anterior, adicionando-os aos elementos característicos da nova fase. A ação educativa está diretamente ligada ao processo formativo e a formação estará completa quando o aluno, por meio do processo de entendimento, se tornar competente para executar atos orientados pelo agir comunicativo. Esta passagem não ocorre abruptamente. Não importa saber qual é o instante em que o aluno perde sua condição de aluno e passa a exercer um novo papel, o de sujeito competente. Não é como a passagem para a maioria obtida por um cidadão ao completar 18 anos. No último segundo do dia anterior ao seu aniversário é um cidadão sem determinados direitos. No instante seguinte ele passa a ter os direitos e os deveres correspondentes e assume o papel de um cidadão responsável por seus atos. As características de uma ação educativa estão descritas na parte final desta tese.

1.4. Pretensões de validade: verdade, correção e veracidade

A competência lingüística ocorre quando um ato-de-fala é utilizado com sucesso, ou seja, quando o falante e o ouvinte estabelecem uma interação. Habermas escreve que “de *toda* interação, e não somente dos atos-de-fala, se pode afirmar que ocorre uma relação intersubjetiva”. (HABERMAS, 1989b, 334) Todo falante quando age comunicativamente, ou seja, quando executa qualquer ato-de-fala organiza sua ação considerando as pretensões de validade universais e a possibilidade de cumprir tais pretensões.

As pretensões de validade são classificadas em relação aos três mundos (mundo objetivo, mundo social e mundo subjetivo). A partir dessa classificação, Habermas reconstrói as formas de racionalidade, características da cultura ocidental (HABERMAS, 1987a, 192 ss.), expondo três pretensões de validade irreduzíveis uma às outras: a pretensão de verdade, de correção e de veracidade.

Para um ato-de-fala obter sua força elocucionária é necessária a satisfação ao mesmo tempo das três pretensões de validade. Dependendo da situação, qualquer uma das pretensões poderá assumir um maior relevo temático em relação às demais. As pretensões de validade estão relacionadas cada qual com sua forma de racionalidade peculiar. (HABERMAS, 1987a, 428)

A seguir serão analisados os (a) atos-de-fala constatativos, levantados pela pretensão de verdade, os (b) atos-de-fala regulativos, levantados pela pretensão de correção e os (c) atos-de-fala representativos, levantados pela pretensão de veracidade.

(a) Uma pretensão de verdade é levantada com atos-de-fala constatativos e compreendem verbos como afirmar, negar, contestar, explicar etc. Esses verbos tematizam e instauram o processo orientado pelo entendimento sobre a realidade constituída sob a forma de experiência ou natureza externa. Os atos-de-fala, a partir dos quais é levantada uma pretensão de verdade (atos constatativos), correspondem, na teoria do agir comunicativo, aos mecanismos coordenadores do agir lingüístico constatativo e estão submetidos exclusivamente aos critérios decorrentes dos objetivos dirigidos para a realização das formas de saber utilizável (tecnologias). A forma de saber utilizável é avaliada sob o aspecto da verdade do saber, incorporada e acumulada sob a forma de teorias. Essas, quando se tornam tematizáveis, perdem a pretensão de verdade sobre os conteúdos a que se referem.

Quando uma pretensão de verdade se torna problematizável, faz-se necessário buscar um novo consenso. O novo consenso sobre a pretensão de verdade tematizada é obtido a partir dos discursos teóricos, e o equilíbrio entre as pretensões de validade e as normas é obtido a partir dos discursos práticos. (HABERMAS, 1989b, 121)

É importante, neste momento, ressaltar o significado específico que Habermas confere ao termo “discurso”. Com ele, Habermas quer se referir a um tipo de comunicação caracterizada pela argumentação, na qual as pretensões de validade, quando se tornam problemáticas, são tematizadas e investigadas quanto à sua legitimidade ou não. (HABERMAS, 1989b, 116) O tipo de comunicação utilizado no discurso é diferente do tipo de comunicação utilizada numa interação mediada simbolicamente. Para Habermas, o discurso expõe uma forma específica de comunicação: estar desvinculado da práxis¹⁰. Nos discursos, a forma de comunicação “está liberada da pressão da experiência e das coações da ação possibilitando, em situações de interação perturbadas, restabelecer um consenso sobre as pretensões de validade que se tornaram problemáticas”. (HABERMAS, 1989b, 116) Nos discursos, a comunicação está voltada exclusivamente à tematização da validade das pretensões de uma forma imediata na comunicação corrente. O discurso, entendido como situação ideal de fala, é diferente do agir comunicativo, porque nesse não existe troca de informações.

No agir comunicativo existem somente argumentos com a função de simular a exposição do regulador do consenso. Esse é obtido a partir do momento em que a pretensão de validade for virtualmente entendida por todos os participantes potenciais da discussão. O

¹⁰ Do ponto de vista metodológico, a suspensão da ação durante o discurso pode apresentar um problema de interpretação. Trata-se da possibilidade de estabelecer a condição de discurso com a suspensão do mundo da vida ou com a suspensão da experiência e da ação. Habermas define o discurso como um momento em que se cria um espaço de neutralidade em relação às ações e experiências dos indivíduos. Ao que parece ele estaria retomando a tese positivista da neutralidade como critério de validação do conhecimento. Este não é o caso. A condição ideal de fala exigida no discurso e na constituição da comunidade de comunicação, quando não suficientemente articulada aos pressupostos da teoria do agir comunicativo, pode levar à conclusão de que se trata da mesma condição de neutralidade que os positivistas utilizam para buscar validar o conhecimento. Embora tenhamos destacado as especificidades de cada uma destas concepções pressupostas na teoria do agir comunicativo, parece que caberia ainda estabelecer uma clara distinção, do ponto de vista epistemológico, destas condições em relação à concepção de neutralidade positivista. Não realizamos esta distinção neste contexto por não ser o objeto da presente pesquisa. Porém, indicamos na literatura produzida por Habermas alguns textos nos quais aborda a questão. Entre os diversos livros citamos “Conhecimento e interesse” (HABERMAS, 1982a), o capítulo 4 da introdução do volume 1 do livro “Teoría de la acción comunicativa” (HABERMAS, 1987a) aborda a questão da ‘compreensão’ nas ciências sociais e o capítulo 2 do livro “Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos” (HABERMAS, 1989b) que trata das teorias da verdade.

discurso é a tematização argumentativa das pretensões de validade quando se tornaram problematizáveis. Um ato-de-fala sem êxito representa uma falha na função coordenadora da comunicação. Para reconstruir um consenso obtido pelo processo do entendimento, evitando que seja fracassado, os discursos não podem recorrer a informações provenientes da ação ou da experiência. Diz Habermas:

Certamente que no contexto de uma argumentação também é possível recorrer às experiências. Porém, recorrer metodologicamente à experiência, por exemplo em um experimento, depende, por sua vez, de interpretações que somente podem obter sua validade num discurso. As experiências *apóiam* a pretensão de validade dos enunciados. A tal pretensão somente podemos recorrer enquanto não sejam apresentadas experiências contrárias. Porém, uma pretensão de verdade somente obterá 'sucesso' mediante argumentos. Uma pretensão *apoiada* na experiência não é de forma alguma uma pretensão *fundada*. (HABERMAS, 1989b, 119)

O que invalida a comunicação é a falta de entendimento sobre a forma como os objetos da discussão são considerados. Uma argumentação é qualificada de discurso, a partir do instante em que ela se interioriza num conjunto de problemas que envolvem pretensões de validade. Nesse conjunto de problemas nem a experiência e nem o agir poderão estar incluídos de forma direta. Podemos citar, como exemplo, mesmo que de forma rápida e com as ressalvas necessárias, aquelas situações em que o professor e os alunos suspendem a ação para discutir a validade de uma norma de conduta do grupo. Nenhum dos envolvidos poderá, a partir daquele instante, executar ações. Durante o discurso ocorre a troca de informações e de argumentos com o objetivo de avaliar a validade da pretensão posta em discussão. Somente após terem obtido um novo consenso sobre a validade do que está sendo discutido é que os envolvidos saem do nível do discurso e entram no nível do agir.

Um exemplo típico dessa discussão ocorre nas ciências. (HABERMAS, 1987c, 30) Para ele, não é o recurso a experiência que decide a verdade de um enunciado. Se esse fosse o caso, acabaríamos por chegar a uma conclusão paradoxal: vincular o avanço das teorias científicas à produção de novas experiências, ou atrelar o desenvolvimento das teorias científicas a novas interpretações das mesmas experiências. Para Habermas, o desenvolvimento científico está conectado com as novas interpretações das mesmas experiências, enquanto que a outra opção é uma pretensão privada de qualquer expectativa de

êxito. Isto, porque a verdade é uma pretensão de validade que os falantes vinculam aos enunciados, ao asserti-los. Com as suas próprias palavras:

Com os objetos eu faço experiências e sobre os fatos faço afirmações. Não posso experimentar fatos nem afirmar objetos (ou experiências com os objetos). Para afirmar um fato é necessário me apoiar em experiências ao referir-me a objetos. E se os objetos de nossa experiência é algo no mundo então não podemos dizer igualmente dos fatos que sejam 'algo no mundo'. Porém, é exatamente esta afirmação ou alguma afirmação equivalente a que terá de fazer a teoria da verdade como correspondência: os enunciados verdadeiros devem 'corresponder' a fatos, expressão que somente pode ter sentido se a correlação entre os enunciados representar algo real na forma como são os objetos de nossa experiência, ou seja, são 'algo no mundo'. (HABERMAS, 1989b, 117-118)

Os enunciados ou afirmações (asserções) pertencem à classe dos atos-de-fala constatativos, portanto, ao assertir algo, o falante ergue a pretensão de que o enunciado afirmado é verdadeiro. Novamente recorremos às suas palavras:

Verdade é uma pretensão de validade que vinculamos aos enunciados ao afirmá-los. As afirmações pertencem à classe de atos-de-fala constatativos. Ao afirmar algo inicio a pretensão de que o enunciado que afirma é verdadeiro. Esta pretensão pode ser iniciada com razão ou sem razão. As afirmações não podem ser verdadeiras ou falsas, elas estão justificadas ou não estão justificadas. Na execução de atos-de-fala constatativos é expresso o que queremos dizer com 'verdade dos enunciados'. É por isso que estes atos-de-fala não podem por si mesmos serem verdadeiros. Aqui verdade significa o sentido com que são utilizados os enunciados nas afirmações. O sentido da verdade pode, portanto, ser esclarecido tendo como referência a pragmática de uma determinada classe de atos-de-fala. (HABERMAS, 1989b, 114-115)

Essa concepção de verdade permite a Habermas identificar qual é o estatuto dos objetos e dos fatos. Os objetos pertencem à experiência, assim como os fatos pertencem ao mundo cultural mediado lingüisticamente. A diferença entre, por um lado, os objetos da experiência e, por outro, fatos do mundo cultural, é derivada do modo como os objetos se constituem.

Os fatos culturais constituem-se mediados lingüisticamente. Com os objetos, os falantes têm experiências. Sobre os fatos, os falantes só podem afirmar. É impossível ter experiências com fatos, assim como é impossível aos falantes assertirem algo sobre os objetos, por exemplo, se eles são verdadeiros ou falsos.

Assim, todo espaço temático da pesquisa científica, em conseqüência da forma como Habermas concebe a noção de verdade, desloca-se para a argumentação. A autocompreensão

cientificista, defendida pelo positivismo, entendia que a pesquisa científica é um saber fundado na experiência. Ao deslocá-la para a argumentação, a pesquisa científica deixaria de ser um saber objetivamente fundado na experiência e passaria a ter um caráter reflexivo, debatido no interior da comunidade de pesquisadores. O progresso científico passa a ser reinterpretado como um processo constante de correções da linguagem teórica das ciências, decorrentes da possibilidade de se fazer verificações sistemáticas nas pretensões de verdade, levantadas nos discursos teóricos. O problema da verdade assume a forma de uma lógica da verdade utilizável argumentativamente.

A mudança de perspectiva, ocorrida com o deslocamento do espaço temático da pesquisa científica, fundada na experiência para o espaço temático, fundado na argumentação, está sustentada na certeza, ao menos hipotética, da existência de uma comunidade de pesquisadores com “competência” comunicativa e mantendo uma relação simétrica entre seus integrantes.

(b) A segunda pretensão de validade, que passaremos a analisar, é a pretensão de correção. Assim como a pretensão de verdade está ligada ao mundo objetivo, a pretensão de correção é erguida com atos-de-fala regulativos e compreende verbos como prometer, advertir, permitir, proibir etc. Uma pretensão de correção corresponde à distinção entre “ser” e “dever ser”. Essa distinção entre, por um lado, o conjunto de elementos do campo empírico, que servem para serem analisados do ponto de vista da observação controlada pela sua legalidade e pela sua medibilidade e, por outro, o conjunto das regras que servem para serem respeitadas ou infringidas de um ponto de vista intencional.

Os atos-de-fala regulativos coordenam o agir regulado por normas e incorporam um saber prático-moral calculável, segundo a pretensão de correção levantada na comunicação. Para Habermas, o saber prático-moral não é cumulativo, como no caso das teorias científicas, mas é transmitido sob a forma de concessões jurídicas e morais. Enquanto fundado sobre a pretensão de correção, o saber prático-moral é uma forma de conhecimento suscetível de vir a ser criticado e, em casos controversos, de vir a ser discutido através do discurso prático.

O discurso prático pode ser reconstruído a partir de uma sucessão idealizada das suas fases lógicas, pois conserva as características procedimentais e formais típicas da linguagem. Esse tipo de discurso presta-se para ser reconstruído da mesma forma como a pretensão de verdade é o eixo na base da qual é reconstruído argumentativamente o tipo de procedimento

realizado na pesquisa científica. Algo similar ocorre quando analisamos as normas morais. Tanto a pretensão de correção quanto a pretensão de verdade, esta analisada anteriormente, são válidas universalmente e criticáveis do ponto de vista do procedimento utilizado para obter a própria validade.

Habermas quer indicar, na forma ideal do discurso prático, um princípio processual de discussão da pretensão de correção das normas do agir. Esse princípio é o procedimento orientado pelo entendimento a partir do qual as normas são escolhidas durante a argumentação. A fala argumentativa, segundo Habermas (1987a, 46), distingue-se em três aspectos: (a) quando é considerada como processo; (b) quando é considerada como procedimento; e (c) quando tem como objeto produzir argumentos válidos.

A argumentação é considerada como processo quando se aproxima das condições ideais de fala. Essa aproximação está na dependência de reconstruir as condições de simetria que todo falante competente possui para poder entrar efetivamente em uma argumentação. O participante necessitará pressupor que a estrutura de sua comunicação exclui todo tipo de coação, permanecendo no processo da argumentação somente a força do melhor argumento. (HABERMAS, 1987a, 46)

A argumentação pode ser considerada como procedimento quando o processo discursivo de entendimento é regulado, de forma tal, que a cooperação entre o proponente e o oponente siga os seguintes critérios, ou seja, todos os envolvidos na interação tenham competência para

(1) tematizar uma pretensão de validade que se tornou problemática e, (2) liberados da pressão do agir e da experiência, adotando uma atitude hipotética, (3) examinar a partir de razões e somente com razões se a pretensão defendida pelo proponente pode ser reconhecida ou não como procedente. (HABERMAS, 1987a, 47)

A argumentação também pode ser considerada como produtora de argumentos pertinentes, isto é, quando os argumentos convençam em virtude de suas propriedades formais intrínsecas. (HABERMAS, 1987a, 47) Assim, a argumentação é o meio pelo qual é possível obter o reconhecimento intersubjetivo de todas as pretensões de validade.

Com uma finalidade mais didática do que argumentativa Habermas esclarece sua proposta comparando esses três aspectos distintos da argumentação com a arquitetura apresentada por Aristóteles. Segundo este a “retórica” se ocupa da argumentação, enquanto

processo, a “dialética” se ocupa dos procedimentos pragmáticos da argumentação e a “lógica” se ocupa dos produtos da argumentação. (HABERMAS, 1987a, 48)

No agir comunicativo, a norma de ação é implicitamente reconhecida e a sua aceitação factual regula o juízo de correção da norma que orienta a interação. Nesse caso, crê-se que, nos conflitos em relação à aceitação de tais normas, a sua pretensão de correção pode ser posta em discussão. É evidente que as questões práticas, que estão relacionadas à escolha das normas, necessitam ser decididas somente mediante um consenso obtido entre todos os participantes da interação. Por isso que a pretensão de correção, tanto quanto as demais pretensões de validade, são universais. Habermas diferencia consenso de acordos contingentes.

Se por ‘consenso’ entendêssemos todo acordo que se produz contingentemente é claro que ele não poderia valer como critério de verdade. Assim, o conceito de ‘resolução discursiva’ ou ‘desempenho discursivo’ é um conceito normativo: o acordo a que chegamos nos discursos tem que ser um *consenso fundamentado*. Este vale como critério de verdade, porém o significado de verdade não consiste na circunstância na qual o consenso é obtido, ou melhor, em qualquer momento e em todos os lugares, desde que entremos em um discurso, é possível obter um consenso em condições tais que permita qualificar esse consenso como um consenso fundamentado. (HABERMAS, 1989b, 139)

O “conceito normativo” regula legitimamente as chances dos indivíduos satisfazerem suas necessidades e o “desempenho discursivo” do sistema lingüístico escolhido permite interpretar as necessidades, a partir das quais os participantes do discurso tornam-se transparentes e reconhecem o que realmente querem. Habermas chama de adequada a linguagem que permite a determinadas pessoas ou grupos, em circunstâncias dadas, apresentar uma interpretação veraz de suas próprias necessidades particulares, bem como, sobretudo, necessidades universais, passíveis de consenso.

A universalização cumpre a função de um princípio de ligação que deve explicar porque uma norma de ação proposta pode tornar-se plausível tendo como referência as suas conseqüências e como as conseqüências secundárias da aplicação da norma podem ser explicadas tendo como referência as necessidades interpretadas. Essa passagem resulta convincente se a evidência causal puder apoiar-se nas necessidades *geralmente* aceitas. Portanto, a força geradora de consenso de um argumento, apoiada na suposição de que o sistema de linguagem em cujo marco é interpretada tanto a recomendação que necessita de justificação quanto a norma e as necessidades generalizáveis ou universalmente aceitas e que são utilizadas para apoiá-las, é *adequada*. (HABERMAS, 1989b, 149-150)

É dessas necessidades universais, passíveis de consenso, que surgem as normas. O princípio de universalização dá-se a partir das normas que podem ser reconhecidas pela comunidade ilimitada da argumentação. Normas que não forem passíveis de serem universalizadas, ou seja, sua aplicabilidade permanecer restrita a interesses particulares, necessitam ser excluídas. A exclusão das normas particulares justifica-se porque elas não podem atingir a universalidade do consenso argumentativo. Uma linguagem moral alcança a objetividade com o reconhecimento da pretensão de correção. Sua universalidade somente poderá ser constatada no momento em que for possível pôr em discussão tal pretensão. A argumentação, quando realizada entre todos os participantes potenciais do discurso, encarna o princípio de universalização. A pretensão de correção das normas, sob a qual está apoiada a ética de Habermas, encontra na argumentação o *medium* da sua edificação racional.

Os participantes necessitam possuir competência discursiva para levantar, em qualquer momento, uma pretensão de validade sobre a correção de uma norma que tenha se tornado problemática. A competência, já descrita anteriormente e que, no caso das normas, ocorre nos discursos práticos, é atributo dos sujeitos adultos. Na interação professor-aluno, realizada durante o processo educativo escolar, a condição de simetria entre eles não está garantida porque o aluno ainda não domina as regras do discurso. Ele está em processo de formação, ou seja, está vivendo experiências educacionais cujo objetivo é a formação para o exercício da competência discursiva.

Quando procuramos responder a pergunta de como é possível uma utilização da linguagem orientada ao entendimento nos deparamos com o saber intuitivo dos sujeitos capazes de linguagem e de ação, que o jovem tem de aprender para aplicá-los no agir comunicativo quando ele for adulto. (HABERMAS, 1989b, 417)

Portanto, as ações realizadas durante o processo formação escolar ainda não são caracteristicamente um agir comunicativo. Porém, são educativas no sentido de que elas precisam ser aprendidas, experimentadas e vivenciadas em espaços institucionalizados como a escola.

(c) A terceira pretensão de validade a ser analisada é a pretensão de veracidade levantada com atos-de-fala representativos que se referem a verbos como admitir, confessar, exprimir, revelar, negar etc. Os atos-de-fala representativos veiculam o sentido no qual o

conteúdo intencional vem expresso. Junto da pretensão de veracidade, erguida na execução dos atos-de-fala, vem reformulada a distinção filosófica entre “essência” e “fenômeno”. Essa distinção é feita, por um lado, entre o sujeito que está na base da comunicação, um sujeito individualizado cujo reconhecimento é realizado por ele mesmo e, por outro, entre as suas diversas manifestações realizadas mediante o uso de atos-de-fala, de gestos ou ações. Os atos-de-fala representativos correspondem, no plano da teoria do agir comunicativo, ao agir dramático.

Habermas define a ação dramática como o tipo de interação social na qual ocorre um encontro entre participantes que adotam a relação ator-público. (HABERMAS, 1987a, 131) O núcleo central da ação dramática é o conceito de “representar”. A representação é a forma usada pelo ator para poder comunicar-se com o público. (HABERMAS, 1987a, 131) Ao deixar transparecer algo de sua subjetividade, o ator deseja atingir o seguinte objetivo: ser visto e ser aceito pelo público de uma determinada forma. O ator, com relação ao público, tem um acesso privilegiado aos conteúdos do mundo subjetivo por ele representado. Por isso, a veracidade do agir dramático somente pode ser constatada na práxis do sujeito.

Tanto a pretensão de veracidade como a pretensão de validade não podem ser explicitadas discursivamente porque são pressupostos para a execução e a compreensão de toda classe de atos-de-fala. A não compreensibilidade de um falante põe em questão a própria competência lingüística, isto é, a capacidade de dominar as regras geradoras da linguagem. E, como conseqüência, exclui o sujeito da comunidade de falantes.

A não veracidade pode ocorrer em duas situações: quando o agir não está orientado pelo entendimento ou quando é um auto-engano. No primeiro caso, é indicador de um agir não orientado pelo entendimento quando o falante age estrategicamente, vale dizer, quando o ator não revela ao público o motivo orientador do seu agir. No segundo caso, a não veracidade é indicador de um auto-engano quando o próprio falante, mesmo acreditando que se comunica, persegue um objetivo do qual não tem consciência. A neurose, como exemplo de auto-engano, é produzida através de um uso da linguagem pública não partilhada intersubjetivamente. (HABERMAS, 1982a, 233 ss, 288 ss)

Além dessas três pretensões de validade Habermas indica uma quarta pretensão que, embora não sendo anterior às três antecedentes, é condição necessária para a realização destas. Um sujeito quando participa comunicativamente de uma comunidade precisa preencher a

seguinte condição: estar se expressando de forma inteligível. A pretensão de inteligibilidade é posta toda vez que alguém escolhe uma elocução inteligível para que o falante e o ouvinte possam entender-se entre si. Se o enunciado proferido pelo falante não for inteligível não é dada nenhuma possibilidade para o ouvinte questioná-lo, a partir de qualquer uma das pretensões, seja ela a verdade, a correção de normas ou a veracidade. Enfim, não será possível estabelecer entre os sujeitos envolvidos na interação um processo comunicativo orientado pelo entendimento cujo objetivo é atingir o consenso. Qualquer sujeito, ao agir comunicativamente (HABERMAS, 1989b, 300), necessita não somente pressupor as quatro pretensões de validade, mas também precisa supor que tais pretensões são possíveis de serem executadas quando proferir qualquer ato-de-fala.

A exposição das pretensões de validade permite especificar qual é o tipo de argumento utilizado no processo comunicativo de argumentação. Para esclarecer essa questão é necessário indicar a diferença que existe entre uma frase e um ato-de-fala, segundo a teoria do agir comunicativo. Como Habermas sustenta essa diferença? Ele opta pela análise dos usos dos argumentos elaborados por Toulmin. Esse autor, segundo Habermas (HABERMAS, 1989a, 44 ss; HABERMAS, 1987a, 83), escolheu o plano de investigação adequado para a análise da lógica do discurso ou lógica pragmática. Ela investiga as propriedades formais de contextos argumentativos.

Para Habermas, apoiando-se em Toulmin, uma argumentação consiste de uma cadeia, não de frases, mas de atos-de-fala. Entre essas unidades pragmáticas da fala, a passagem não pode ser fundamentada nem de uma maneira exclusivamente lógica (pois não se trata de enunciados, mas proferimentos, isto é, de asserções e explicações, imperativos ou de valorações e justificativas), nem tampouco pode ser fundamentada empiricamente, porque as unidades pragmáticas da fala já interpretam a sua relação específica em cada caso com a realidade, ao passo que as frases, ainda têm que ser colocadas em relação com a realidade. O argumento é a fundamentação que permite a um falante reconhecer a pretensão de validade de uma asserção, de um imperativo ou, conforme o caso, de uma valoração.

Com a introdução das três pretensões de validade universal do discurso, apresentadas anteriormente, Habermas pretende obter uma explicação convincente do conceito austiniano de força elocucionária. Devido ao caráter cognitivo, a pretensão de validade lança os fundamentos de uma razão comunicativa que supera o solipsismo da tradição filosófica

consciencialista. E, ao mesmo tempo, encontra nas regras formais imanentes da comunicação a instância de comunicação própria da filosofia. Em tais contextos argumentativos, torna-se de importância fundamental a teoria da argumentação, elaborada inicialmente por Toulmin e referida no parágrafo anterior, porque indica a forma como são verificadas as pretensões de validade que se tornaram problemáticas.

O plano da pragmática universal não é o mesmo da lingüística, porque esta reconstrói sistemas de regras abstratas a partir do uso cotidiano da linguagem. Também não está no mesmo plano da análise empírica das formas de comunicação de um ou de determinados grupos sociais. A reconstrução habermasiana da estrutura universal da comunicação, isto é, do uso de expressões na lógica do discurso, precisa ser válida tanto para todas as linguagens naturais quanto para a reconstrução do saber implícito que todo falante domina na execução de atos-de-fala.

A competência comunicativa não é reduzível às formas de comunicação da interação cotidiana porque essa representa um “mar” de núcleos vitais contingentes que se articulam nas formas mais variadas do horizonte histórico mediado pela tradição. Os exemplos isolados de análises formais, retirados por Habermas do *mundo da vida*, que expõem o sentido transmitido pela tradição e as novas formas de sentido, atingem o consenso racional. O agir comunicativo e o *mundo da vida* são dois conceitos que estão em inseparável relação de complementaridade. O agir comunicativo é reconstruível a partir das formas do saber pré-teórico que orienta implicitamente a estrutura da racionalidade comunicativa. É com base no *mundo da vida* que tal racionalidade se produz. A racionalidade comunicativa, produzida a partir do *mundo da vida*, parte dos seguintes indicadores pragmáticos: do nível de dependência institucional do ato-de-fala, das ações orientadas para o passado e para o futuro e da idéia central das temáticas que se tornaram predominantes em certas épocas. (HABERMAS, 1987a, 417-418) Esses indicadores são fundamentais para a compreensão sistemática das diferentes modalidades elocucionais das pretensões de validade.

O modelo de um agir comunicativo, exposto na pragmática universal e que culmina com a noção de discurso (teórico e prático), é uma idealização considerada por muitos críticos como não suficiente para explicar as distorções sistemáticas da comunicação e os fatores que co-determinam a nossa práxis. De um modo bem geral, podemos dizer que as críticas buscam apontar, no modelo teórico do agir comunicativo, uma idealização próxima da irrealidade. Os

posicionamentos críticos dos seus interlocutores são objeto de análise de Habermas e a seguir reproduziremos parte da resposta¹¹ dirigida às observações feitas por W. Schultz.

W. Schulz é um dos que mantém restrições contra a ‘terrível irrealidade’ dos pressupostos da situação de fala ideal (ou da ação comunicativa pura). Se esta objeção é pensada em termos de princípio, o que nela está expressa é a dúvida de se eu posso dar conta da prova no que se refere ao caráter quase transcendental que atribuo ao sistema de regras pragmático-universais. Para mostrar que, quando entramos em um discurso, realizamos aquelas suposições universais e inevitáveis, e que temos de cumpri-las nas situações ideais de fala, escolho no presente artigo a via da defesa da teoria consensual da verdade. (HABERMAS, 1989a, 155, nota de rodapé nº 45)

Nesse sentido, podemos entender porque Habermas utiliza, juntamente com a categoria de agir comunicativo, análises formais para poder explicar os fenômenos irreduzíveis à práxis social. A categoria de agir comunicativo, articulada em dois níveis, por associar *mundo da vida* e *sistema* (HABERMAS, 1987a, 10), tem a tarefa de fornecer os fundamentos de uma socialização que possam compreender a instância radical de emancipação da reflexão filosófica e, assim, se colocar como teoria crítica.

A partir daí, é possível afirmar que toda proposição da língua natural pressupõe, antes de tudo, a identidade dos significados dos sinais lingüísticos para todos os seres falantes de uma língua, os quais remetem, por um lado, a um *mundo da vida* e, por outro, a uma comunidade real de língua, na qual já existe um entendimento intersubjetivo sobre todos esses significados que possibilita a compreensão de um mundo compartilhado por todos. A linguagem mostra-se, assim, como condição de possibilidade de todo ulterior sentido e validade das proposições proferíveis através dos sinais lingüísticos. Nesse sentido, a linguagem natural ou ordinária é, no seu uso atual, condição de possibilidade de todo sentido e validade. Fica assim patente que o significado dos sinais lingüísticos e das proposições que eles mediatizam é essencialmente público.

Se este foi o contexto histórico-filosófico que está na base da ética do discurso, o contexto filosófico-sistemático é dado pela teoria dos atos-de-fala. Ela possibilitou, por um lado, a tematização mais aprofundada da dimensão pragmática da linguagem e, por outro, a superação do solipsismo metódico próprio da filosofia moderna do sujeito. Habermas

¹¹ Resposta semelhante Habermas fornece na introdução escrita para a nova edição do livro “Teoría y praxis”. (HABERMAS, 1989 a, 155, nota de rodapé 45)

apresenta seu programa para a “pragmática universal” no artigo “*O que significa pragmática universal?*” (HABERMAS, 1989b, 299-368) e na sua teoria do agir comunicativo.

Aprofundando o significado da teoria dos atos-de-fala, Habermas descobre que, se toda proposição é mediada pelos sinais da linguagem e pelos significados da língua natural (e isso significa que não se pode prescindir da dimensão pragmática da linguagem), então podemos e teremos que dizer que toda proposição semântica da língua natural é potencial ou implicitamente pragmática, isto é, necessita estar referida a um ato-de-fala que pode ser bem ou mal sucedido. Isso nos mostra que todo ato-de-fala tem uma dupla estrutura performativo-proposicional. Por um lado, possui um elemento performativo pelo qual se estabelece um tipo determinado de comunicação e, por outro, um elemento proposicional que constitui o conteúdo ou objeto da comunicação, ou seja, toda proposição implica, ao menos implicitamente, uma atitude comunicativa, que nos relaciona com os outros, e uma atitude semântico-referencial, que nos relaciona com algo do mundo.

Na simples proposição “chove” podemos, por exemplo, explicitar o elemento performativo implícito dizendo “eu afirmo que chove”. No ato performativo do afirmar está incluído o tipo de relação intersubjetiva que se pretende estabelecer com a proposição “chove”. Trata-se de uma comunicação orientada para as implicações do ato de afirmar. Essa dupla estrutura de todo ato-de-fala nos mostra que a comunicação vincula-se essencial e originariamente, por um lado, ao processo orientado pelo entendimento e, por outro, à obtenção do consenso. Tal vinculação ocorre sob o aspecto da intersubjetividade e dos objetos de que se fala.

Essa dupla estrutura de todo ato-de-fala é de suma importância porque é por ela que podemos perceber os pressupostos pragmáticos implicados em toda proposição semântica como, por exemplo, a pretensão de validade. O importante agora é perceber que essa dupla estrutura permite captar a auto-reflexividade da mesma linguagem natural (HABERMAS, 1989b, 342), isto é, que essa última, ao mesmo tempo, mediatiza proposicionalmente todo sentido, sendo performativamente sua condição de possibilidade, e que o *logos* da linguagem natural só pode ser adequadamente definido pela unidade dos dois significados: o performativo e o proposicional. E, portanto, entre esses dois planos sempre haverá uma coerência, podendo ser designada como a consistência do *logos* humano.

2. O discurso como *medium* intranscendível de toda possibilidade de legitimação procedimental

Até o momento, analisamos um aspecto do agir comunicativo que é a linguagem entendida como *medium* intransponível de todo sentido e validade. Buscamos explicar o conceito de competência comunicativa, a relação entre agir comunicativo e a teoria dos atos-de-fala, o conceito de entendimento como gerador do consenso e as pretensões de validade. Agora, passaremos ao segundo grande aspecto do conceito de agir comunicativo que é o discurso.

Com efeito, a argumentação ou discurso argumentativo não é um jogo lingüístico entre outros, no qual se possa entrar ou não, à vontade. Ele é uma forma de comunicação pública intranscendível, ou seja, sem ela não é possível ocorrer nenhuma forma de interação humana. O discurso é um tipo de comunicação porque também é mediado pelos sinais da linguagem, de modo que a compreensão de algo como algo, também do argumentar como argumentar é impensável sem a mediação da linguagem sempre pública. Mas o discurso, mesmo aquele realizado por um sujeito solitário, é a forma pública intransponível de todo pensar, porque ao argumentar com pretensões de validade, nós, na resolução das pretensões problematizadas, sempre nos referimos a uma comunidade, em princípio ilimitada, de argumentação. Isso vale até para o pensar realizado solitariamente, pois ele só pode reivindicar validade porque já possui uma estrutura discursiva, isto é, porque levanta a pretensão de poder defender o conteúdo pensado com boas razões diante de si mesmo e diante de todo e qualquer possível interlocutor, real ou imaginário. Reivindicar validade significa, pois, levantar pretensões diante de uma comunidade, em princípio ilimitada, que só podem ser satisfeitas por razões válidas intersubjetivamente.

A racionalidade de uma pessoa é medida em função de que ela se expresse racionalmente e que possa dar conta, por meio de uma atitude reflexiva, de suas manifestações. Uma pessoa se expressa racionalmente enquanto se guiar, realizativamente, por pretensões de validade. Dizemos não somente que ela se comporta racionalmente senão que ela mesma é racional quando consegue fornecer explicações sobre o seu agir mediante pretensões de validade. Denominamos este tipo de racionalidade como *responsabilidade* ou como capacidade de dar conta dos seus próprios atos. (HABERMAS, 2002c, 102)

O pensar tem que ser entendido, na sua estrutura, como auto-entendimento argumentativo com pretensão intersubjetiva de validade. Por isso, o pensador solitário terá que considerar, em princípio, no seu ato de pensar, no qual ele não pode enganar-se a si mesmo, as possíveis objeções de todos os possíveis parceiros do discurso. Assim, a validade do seu discurso solitário exige e implica a justificação intersubjetiva de uma comunidade de argumentação, que ele interioriza num diálogo de si, consigo mesmo, mas cuja validade é pública.

E o discurso é a forma intransponível de todo pensar, porque representa a instância última, tanto filosófica quanto científica ou política, na qual e diante da qual tem que justificar a responsabilidade comum dos homens pelo seu próprio pensar e pelo seu próprio agir, pelas suas teorias científicas e por toda fundamentação científica ou filosófica e, em geral, por todas as pretensões possíveis que possam ser levantadas no *mundo da vida*. Nenhuma fundamentação da ciência ou da ética, da semântica ou da pragmática, da racionalidade lógico-matemática ou de qualquer outra racionalidade, é possível sem passar pela mediação do discurso e pelo discurso concebido em toda sua radicalidade, isto é, com tudo o que ele implica. Nesse sentido, o discurso é metodologicamente intranscendível. Eu posso recusar-me a pensar ou discutir isso ou aquilo, mas não posso recusar-me a pensar em geral, assim como eu posso recusar-me a falar sobre isso ou aquilo, mas não posso recusar-me a falar em geral. Isso tornaria impossível a realização da vida humana naquilo que lhe é específico e imprescindível.

E, se o discurso é intranscendível e está necessariamente presente até no ato do pensar solitário com pretensões de validade, então temos que dizer kantianamente: as condições de possibilidade do discurso argumentativo sensato serão, ao mesmo tempo, as condições de possibilidade dos objetos de tal discurso. Para a filosofia, isso significa: nenhuma corrente ou crítica filosófica poderá considerar-se suficientemente legitimada, se na sua justificação não incluir as condições de possibilidade do próprio discurso. Isso é a auto-implicação das condições de possibilidade do próprio discurso na discussão ou justificação de um objeto ou tema qualquer. É a descoberta desse ponto arquimédico, o discurso, que possibilitará um programa conseqüente para a teoria do agir comunicativo inscrito num novo paradigma, o paradigma da linguagem, sem precisar de pressupostos metafísicos (sobretudo a doutrina dos dois mundos), como no caso de Kant.

E a fundamentação pragmática da filosofia ou o modo filosófico de dar conta dos pressupostos do próprio discurso só poderá acontecer por estrita auto-reflexão sobre o mesmo discurso, a única que possibilita explicitar, reconhecer e tomar consciência do que já sempre estava pressuposto implicitamente ao argumentar com sentido. Habermas identifica três formas distintas de auto-reflexão. O termo pode referir-se à “reconstrução racional das condições subjetivas necessárias para a obtenção de resultados epistêmicos ou à análise e dissolução dos auto-enganos eticamente relevantes ou ao descentramento da própria perspectiva que é exigida dos participantes de um discurso prático”. (HABERMAS, 2002c, 182) Com efeito, se o discurso argumentativo está necessariamente presente até no ato solitário do pensar, com pretensões de validade, então, por meio da auto-reflexão comunicativa, e não por mera introspecção psicológica, qualquer um dos membros da comunidade de comunicação poderá descobrir não só as condições de possibilidade do discurso, mas também que essas condições são intransponíveis e incontestáveis e, portanto, formais e universais. Elas estão sempre presentes em todo discurso e, portanto, são elas que possibilitam a tematização de qualquer objeto do discurso. Elas não poderão ser negadas sem cair em contradição performativa, porque elas estarão necessariamente presentes, mesmo na tentativa de negá-las, como condição do sentido dessa negação. Por outro lado, elas tampouco poderão ser provadas dedutivamente sem envolver *petitio principii*, porque toda prova já supõe, de novo, essas condições.

O processo de estrita auto-reflexão mostra que as condições de possibilidade do discurso coincidem com as condições de possibilidade do objeto do discurso. Por isso, elas terão de ser co-afirmadas implicitamente na tematização desse objeto, isto é, o critério último será a consistência pragmática entre o objeto do discurso e as condições de possibilidade do mesmo discurso, pressupostas necessariamente no ato performativo do mesmo discurso. O critério último de toda fundamentação pragmática é a necessidade de evitar a autocontradição performativa.

O que é a autocontradição performativa? Ela ocorre quando o sujeito emite uma proposição, no sentido pragmático, cujo conteúdo semântico nega o próprio ato de emissão. É uma contradição que aparece no próprio ato-de-fala. Habermas redescobre, aqui, uma antiga e elegante forma de argumento indireto: a tentativa de demonstrar a não validade de um

princípio, reduzindo-o ao seu contrário, leva a uma contradição performativa. Esse tipo refinado de *reductio ad absurdum* é modernizado através da contradição performativa.

... cabe sobretudo a K. O. Apel o mérito de haver desobstruído a dimensão entrementes soterrada da fundamentação não-dedutiva das normas éticas básicas. Apel renova o modo da fundamentação transcendental com os meios fornecidos pela pragmática lingüística. Ao fazer isso, utiliza o conceito da *contradição performativa*, que surge quando um ato-de-fala constativo 'Cp' se baseia em pressuposições não-contingentes cujo conteúdo proposicional contradiz o enunciado asserido 'p'. (HABERMAS, 1989a, 102)

Quem discursivamente nega o discurso, que está em curso, entra em contradição: o ato-de-fala desmente o conteúdo falado. Na terminologia de Habermas: o princípio 'D', o princípio do discurso, não pode ser negado sem autocontradição. Logo, o princípio 'D' é válido.

De maneira análoga, Apel descobre agora uma contradição performativa na objeção do 'falibilista conseqüente' que, no papel do céptico ético, contesta a possibilidade da fundamentação de princípios morais (...) Apel caracteriza o estado da discussão por meio da tese do proponente, que afirma a validade universal do princípio da universalização e pela objeção do oponente (...) infere que as tentativas de fundamentar a validade universal de princípios são desprovidas de sentido: tal seria o princípio do falibilismo (f). Mas o oponente comete uma contradição performativa no caso em que o proponente pode comprovar-lhe que, ao engajar-se nessa argumentação, ele faz certas pressuposições inevitáveis em *todo* jogo da argumentação voltado para o exame crítico e cujo conteúdo proposicional contradiz o princípio (f). Tal é efetivamente o caso, pois o oponente, ao apresentar sua objeção, pressupõe inevitavelmente a validade pelo menos daquelas regras lógicas que não podem ser substituídas, caso compreenda o argumento apresentado como uma refutação. Mesmo o criticista, ao participar de uma argumentação, já aceitou como válido um acervo mínimo de regras irrecusáveis da crítica. E essa constatação é incompatível com (f). (HABERMAS, 1989a, 102-103)

A partir do princípio do discurso, que se realiza no próprio processo do discurso, Habermas justifica, então, o princípio 'U', o princípio da universalização, que é, de uma forma muito próxima, a transformação do imperativo categórico de Kant. Segundo o princípio da universalização, na roda do discurso somente valem razões que possam ser universalizadas por todos. Habermas inicia a exposição do princípio da universalização da seguinte forma:

A fundamentação exigida do princípio moral proposto poderia, por conseguinte, assumir a forma de que toda argumentação, não importa o contexto em que é levada a cabo, se baseia em pressuposições pragmáticas, de cujo conteúdo proposicional pode-se derivar o princípio de universalização 'U'. (HABERMAS, 1989a, 104)

Com a fundamentação destes dois princípios, 'D' e 'U', obtida através da contradição performativa, Habermas julga ter feito uma passagem legítima das proposições descritivas para as normativas, evitando a falácia naturalista. A objeção levantada contra a ética do discurso é que estes dois princípios, ambos formais e procedimentais, não bastam. Para definir o que é o bem para o indivíduo ou para a sociedade, durante o processo do discurso, seria necessário utilizar, pelo menos, um terceiro princípio que consiste nas razões que são postas no discurso. As razões apresentadas precisam ser razões e não apenas bobagens. Ora, isso não é mais algo formal e meramente procedimental.

Habermas concede expressamente a necessidade de serem apresentadas razões (*Gründe*), mas não admite que elas se constituam num terceiro princípio. (HABERMAS, 1989a, 78-83) Não admite, por igual, que isso o faz abandonar o modelo formal da ética kantiana e o modelo procedimental da própria ética do discurso.

3. O fato moral: os usos pragmático, ético e moral da razão comunicativa

Até esse momento, analisamos o conceito de agir comunicativo sob o aspecto da linguagem e sob o aspecto do discurso. Nosso objetivo final é identificar os tipos de ações desenvolvidas na instituição educacional. Para isso, será necessário caracterizar as ações em dois tipos: ação orientada pelo produto (ação instrumental e ação estratégica) e ação orientada pelo entendimento (ação comunicativa e ação educativa). Nesse item, vamos analisar a especificidade do agir segundo a razão. São três os modos distintos em que a razão comunicativa pode ser utilizada pelos sujeitos: o uso pragmático, o uso ético e o uso moral. O que determina o agir, em cada um dos três modos de ser, utilizada pelos sujeitos, é a motivação fundamental ou interesse. A forma pragmática de utilizar a razão comunicativa é orientada pelos fins. A forma ética de utilizar a razão comunicativa é orientada pela busca do que é bom, tanto para o indivíduo quanto para a sociedade. A forma moral de utilizar a razão comunicativa é orientada para o problema da justiça ou do que é moralmente correto. O entendimento das três distintas formas ou modos de usar a razão comunicativa servirá para diferenciar os tipos distintos de ação presente no processo educacional específico da escola.

Antes de entrarmos na análise dos modos distintos em que a razão comunicativa pode ser utilizada pelos sujeitos, apresentaremos algumas implicações, mesmo que de forma geral, desses usos da razão. As sociedades contemporâneas, devido a sua complexidade político-social e científico-tecnológica, enfrentam grandes desafios. Por um lado, necessitam atender as demandas sociais. Para isso produziram um modelo de dominação da natureza sob a forma tecnológica (desafio tecnológico e ecológico). Por outro, necessitam dar respostas para os problemas sociais surgidos da globalização (desafio político).

A cultura ocidental é uma cultura da razão, na qual a razão é o foco ordenador de todos os discursos. Conseqüência disso é que todos os aspectos ou âmbitos da vida foram submetidos a uma teorização sistêmica. A sociedade contemporânea produz teorias sobre todas as coisas. Sobre a natureza, sobre a sociedade e, inclusive, sobre o inconsciente. A razão se tornou essencialmente teórica. Mas desde seus primórdios, a cultura ocidental elaborou também a ciência do *ethos*, ciência do agir humano ou ciência da práxis. Essa tentativa de confrontar o agir humano com as exigências universais da razão não obteve o mesmo sucesso obtido pelas ciências frente à dominação e ao controle da natureza. A cultura ocidental nunca abandonou o projeto de encontrar uma ética e uma moral universal. A busca pelo bem e a busca pelo justo continuam fazendo parte de um ideal a ser conquistado. E é justamente o enorme desenvolvimento das ciências e da técnica que nos leva a discutir, de um modo mais urgente do que nunca, o problema das conseqüências originadas pelo uso da razão. Isso nos obriga a responsabilizar-nos por tudo o que esta cultura teórica provocou, sobretudo nos últimos anos.

Para perceber bem a novidade histórica que esses desafios apresentam, é suficiente lembrar, mesmo que rapidamente, o contexto em que eles surgem. Mais do que nunca é possível identificar a sociedade contemporânea no singular. Por questões determinadas historicamente a sociedade apresenta características universais. Com a globalização os modos de produção e as tecnologias se universalizaram de fato. Impulsionada pelos avanços científicos e técnicos a sociedade produz uma “segunda revolução industrial, com a informatização da sociedade”. (SCHAFF, 1995) Quais as implicações desse processo de mudança? Pela primeira vez na história, a ciência e a técnica estão dando à atividade humana um raio de ação e um alcance nunca antes alcançado. A técnica permite, entre muitos outros exemplos possíveis, comunicar simultaneamente todos os acontecimentos no planeta. Com

isso, surge algo novo para a história do gênero humano. Os homens se encontram diante do desafio de assumir, em escala mundial, a responsabilidade pelos efeitos de suas ações: a escassez pelo uso excessivo dos recursos naturais, a devastação do meio ambiente, a manipulação genética etc. Aumento do desequilíbrio entre o poder de dominação da técnica sobre a natureza e os critérios éticos e morais, capazes de orientar esse mesmo progresso. O abismo, cada vez maior, entre, por um lado, aquilo que é o bem e o justo, e, por outro, os interesses individuais ou corporativos, mostra a imensa desproporção existente entre os limites das preocupações individuais e a amplitude das conseqüências do agir humano.

A manipulação genética, como no caso da clonagem, apresenta demanda por novas respostas. Dentre os novos questionamentos produzidos pelos avanços tecnológicos podemos citar a pergunta habermasiana: uma pessoa clonada não seria um assunto de direito civil analisável sob os aspectos de danos e prejuízos? Habermas aborda a questão da seguinte forma.

Em geral é a seguinte questão: para uma pessoa é indiferente ou faz alguma diferença moralmente relevante, em sua autocompreensão, se '*a forma como se manipula o genoma*' é mediante a causalidade, a determinação ou a arbitrariedade. Para contemplar os fenômenos corretamente devemos adotar a perspectiva de um sujeito que quer saber quem é e como deseja conduzir sua vida. Isto o levará a estabelecer uma ou outra relação com suas predisposições genéticas (ou o que ele considere como fatos determinados pelo seu nascimento). É certo que, desde a perspectiva da autocompreensão ética, o genoma estabelece as condições da formação da identidade. Porém, nós interpretamos estas predisposições em parte como condições possibilitadoras e em parte como delimitadoras. Preferimos nos identificar mais com talentos a com limitações. Isto pode ser visto mais como desafios do que um destino 'paralisador'. A forma como se constitui esta autocompreensão depende, entre outras coisas, dos modelos de interpretação predominantes em uma cultura. (HABERMAS, 2000b, 215-216)

A partir desse exemplo é possível fazer algumas considerações sobre os efeitos do uso da técnica sobre a ética e sobre a moral. A autocompreensão depende, como diz Habermas, dos modelos de interpretação, predominantes numa determinada cultura. Assim, existem conseqüências importantes para o sujeito quando entende as predisposições genéticas na sua constituição como resultado de um processo causado pela natureza, ou como resultado do destino, ou, de forma religiosa, como uma dádiva ou determinação divina. Tais interpretações marcam a formação da identidade e a consciência de liberdade a partir da qual os indivíduos executam as suas ações cotidianas. Em que medida a formação da identidade ou a consciência

de si seria afetada se o sujeito soubesse que suas próprias características genéticas não foram determinadas nem pela causalidade da natureza, nem pela providência divina, mas por alguém semelhante a ele?

O grande desafio que a ciência e a técnica colocam ao agir humano e, portanto, com implicações para o campo da ética e da filosofia moral, poderia ser formulado da seguinte maneira: pela primeira vez na história, em decorrência do avanço técnico-científico da sociedade contemporânea, é colocado para cada ser humano, para cada nação, para cada cultura, uma problemática comum. Diante de todos surge a urgente necessidade de encontrar respostas éticas e morais ante os desafios emergentes capazes de assegurar aos homens o controle do poder que eles efetivamente possuem. Para enfrentar os desafios citados acima é inadequado servir-se do modelo ético-moral fundado no sujeito, característico da modernidade. Esse modelo não assegura um equilíbrio entre a solidariedade e a crescente capacidade dominadora produzida pela técnica. O sujeito se mostra completamente impotente diante das conseqüências, agora universais, de ações desenvolvidas com o objetivo de atender interesses particulares. Somente uma ética e uma moral, capazes de legitimar a solidariedade universal, poderão enfrentar esse imenso desafio.

O segundo desafio, posto para a sociedade, surge da globalização. Podemos chamá-lo de desafio político. O fenômeno da globalização interfere na economia, na política e no direito, gerando efeitos indesejáveis. Esse fenômeno mudou, por exemplo, a natureza do capital. Existe, atualmente, uma autêntica pulverização de sua propriedade. Hoje, os fundos de pensão e de investimento detêm uma posição estratégica no controle do capital e na definição de sua utilização. Existe igualmente uma crescente mobilidade dos fluxos financeiros internacionais. Também parece ser evidente a mudança da natureza do trabalho. Anteriormente o trabalho e o capital eram os principais fatores da produção. Hoje, a produção tornou-se dependente dos avanços tecnológicos, isto é, o saber tecnológico resulta fundamental. Ele tornou-se um fator de diferenciação nas relações de trabalho. O trabalho qualificado e criativo é aquele que transforma o conhecimento científico em tecnologia. O capital e a tecnologia são relativamente escassos em comparação com a abundância de trabalho, ou melhor, de mão de obra disponível no mundo. Finalmente, com a globalização, também mudou o papel do Estado. Agora, ele necessita conciliar o nacional e o internacional. A tarefa do momento é criar condições estruturais de competitividade em escala global.

A tarefa de dar um sentido humano ao desenvolvimento em escala mundial surge como um novo e imenso desafio. A idolatria do mercado, não somente das mercadorias, gerou um aparente vazio e teatraliza acelerar o fim ou pelo menos provocar uma crise ilusória no modelo de utopia revolucionária¹².

Nunca foi tão urgente o desafio de recriar ou de pensar uma ética da solidariedade. Não deixa de ser estranho que no momento em que a globalização, sobretudo econômica, se torna um fenômeno universal, se proclame por toda parte a impossibilidade teórica de uma ética universal. A estranheza é grande porque as condições de vida, na atualidade, estão marcadas fundamentalmente por quatro deficiências político-morais que afetam gravemente a todos: a fome e a miséria que conduzem à inanição e à morte de um número cada vez maior de seres humanos e de nações; a tortura e a contínua violação da dignidade humana, sobretudo nos estados despóticos¹³; o crescente desemprego e disparidade na distribuição de renda e riqueza; e a ameaça de destruição do gênero humano pelo perigo, ainda não totalmente superado, de uma guerra nuclear ou pelo desequilíbrio ecológico. Tudo isso exige, mais do que nunca, de respostas solidárias capazes de orientarem a formação da vontade, evitando as conseqüências negativas de todas as experiências sistêmicas para o *mundo da vida*.

A ética do discurso fornece um procedimento de formação da vontade e, com isso, abre o espaço para que os envolvidos no processo de comunicação busquem, por eles mesmos, uma resposta para os problemas práticos e políticos do *mundo da vida*. Por ser a formação da vontade o resultado de um procedimento, entendemos que este é adquirido socialmente por meio das instituições sociais.

A instituição escolar é um desses meios pelos quais os alunos vão vivenciando experiências e adquirindo conhecimentos necessários para descobrir e reconhecer o princípio orientador da própria argumentação, tornando os alunos aptos para a prática das pretensões de

¹² Estamos nos referindo a crise do modelo de utopia representado pelo socialismo de estado. Com isso não queremos generalizar e afirmar que exista uma crise de utopias ou que não existam mais utopias. Assim como existe o discurso da crise das utopias existe também o discurso da crise das utopias. A questão é relevante e controversa. Esse não é o foco da nossa pesquisa. Para abordar de forma mais adequada a questão seria necessário historicizá-la. Esse tema poderá ser desenvolvido futuramente em outra oportunidade.

¹³ Habermas, ao se referir às deficiências político-morais de determinados países, aponta para a possibilidade de ocorrer o processo de “brasilianização” (HABERMAS, 2002c, 220) também nas tradicionais nações democráticas do ocidente. O processo de “brasilianização” ocorre nas nações cujo texto constitucional possui um imaculado conteúdo, porém não passa de uma fachada simbólica de uma ordem jurídica. Segundo ele a realidade social de determinados países, principalmente os denominados subdesenvolvidos, desmente a validade das normas pois lhes faltam condições básicas e vontade política para aplicar as normas constitucionais.

validade, necessárias para o exercício do agir comunicativo. Enquanto alunos, em processo de formação, eles não dominam explicitamente as regras discursivas necessárias para agirem como sujeitos competentes linguisticamente, mesmo possuindo a capacidade para tal. Assim, determinadas atividades, por eles desenvolvidas, durante o processo educacional, quando realizadas com o objetivo de formá-los para a prática do agir comunicativo, são ações educativas (formativas). O aluno aprende, no processo educacional, as regras orientadoras da sua ação, descobrindo novas formas de conduta para ele ainda não conhecida.

O que fazer frente aos desafios tecnológicos e políticos postos para a sociedade? Qual é o tipo de conduta a ser assumida e qual é o tipo de resposta a ser fornecida diante de condições históricas adversas? Habermas responde a pergunta da seguinte forma:

A questão ‘o que devo fazer?’ ganha, então, um significado pragmático, ético ou moral, consoante a forma como o problema é apresentado. Em todos os casos estamos perante a fundamentação de decisões tomadas entre possibilidades alternativas de conduta: mas as tarefas pragmáticas reclamam um outro *tipo de conduta* e as questões correspondentes reclamam um outro *tipo de resposta*, quando comparadas com as tarefas éticas e morais. A reflexão de orientação axiológica sobre os fins e a reflexão teleológica sobre os meios disponíveis está a serviço da decisão racional acerca da forma como temos de intervir no mundo objetivo, a fim de conseguir alcançar um estado de coisas desejado. (HABERMAS, 1999a, 108)

Max Weber após à moral de princípio a ética da responsabilidade. (HABERMAS, 1999a, 26) A passagem para a sociedade moderna, com o “desencantamento do mundo” exigiria o abandono da moral de princípios em favor de uma ética da responsabilidade política. Hegel tinha criticado o formalismo kantiano e Habermas resume essa crítica da seguinte forma: “uma vez que o imperativo categórico exige a abstração de todo o conteúdo particular das máximas de conduta e dos deveres, a aplicação deste princípio moral terá de conduzir a juízos tautológicos”. (HABERMAS, 1999a, 13-14) Temos então que confiar, como Hegel, à ‘astúcia do espírito do mundo’ a realização das condições históricas e sociais para poder agir moralmente e, até lá, confiar à ‘neutra’ razão estratégica a função de orientar a ação diante do desafio técnico e político? Como está posto este problema para a ética do discurso?

Para a ética do discurso o problema da ação humana está implicitamente colocado na situação de quem argumenta. Pois quem argumenta, primeiro, antecipa contrafactivamente as condições ideais de uma comunidade ilimitada de comunicação; segundo, pressupõe as condições históricas e contingentes da situação real da comunidade real de comunicação; e,

por isso, terceiro, também pressupõe a diferença radical entre as condições ideais e as condições reais da situação e, ao aceitar a obrigação de resolver consensualmente os conflitos do *mundo da vida*, também já reconheceu a obrigação de lutar para suprimir essa diferença e aproximar-se cada vez mais das condições ideais, isto é, transformar as condições reais existentes e criar as condições sociais suficientes para possibilitar a efetivação do princípio moral na sociedade.

O princípio moral recebe aqui, ao se confrontar com os desafios tecnológicos e políticos, um alargamento normativo, um *telos* mediador que surge como princípio do agir para a práxis e que exige aproximar as condições reais das condições ideais, isto é, um *telos* regulador da práxis. Esse *telos* mediador não pode ser confundido com o *telos* do bem-viver aristotélico, nem com a projeção de uma utopia social concreta, pois nele trata-se unicamente da eliminação dos impedimentos surgidos na aplicação do princípio discursivo. Ele consiste num princípio regulativo formal para o agir racional estratégico dos sujeitos, orientando-os como sujeitos responsáveis na criação das condições históricas.

Os sujeitos não podem agir conforme o princípio moral em determinadas situações concretas, porque ainda não existem as condições históricas suficientes para a sua efetivação. E o *telos* mediador prescreve justamente a criação dessas condições. Mas porque visa à transformação da realidade atual, naquilo que ela tem de irracional, ele assume o caráter de uma estratégia com relação à situação histórica. Trata-se, pois, de um fim moral estratégico para a práxis, cuja estratégia visa precisamente a superação da irracionalidade existente, através de estratégias contra o agir estratégico dos homens reais, mas que é estratégia moral porque o seu fim é moral e visa, portanto, tornar supérfluas todas essas estratégias, na medida em que forem sendo criadas as condições suficientes para a efetivação do princípio moral. Assim, o *telos* moral prescreve uma estratégia moral para a ação na condição histórica real e contingente, assumindo a responsabilidade na situação e com a situação.

Mas a estratégia moral prescrita pelo *telos* regulador não anula ou enfraquece o princípio moral e, muito menos, o deixa de lado até mesmo na criação das condições de sua efetivação. Trata-se antes de um *telos* mediador entre o princípio moral e as condições históricas, entre a racionalidade discursivo-consensual e a racionalidade político-estratégica. Nesse sentido, o marco aberto pelo *telos* do agir necessita orientar a ação humana na solução dos desafios tecnológicos e políticos.

A ação humana, seja ela no campo ético avaliada como boa ou má, seja ela no campo da moral, avaliada como justa ou injusta, é resultado do modo de agir segundo a razão prática. Habermas busca, com suas reflexões, responder a seguinte questão: qual a especificidade do agir moral frente aos demais modos do sujeito agir segundo a razão.

Para compreender a posição de Habermas, no que se refere à reflexão moral, é oportuno partirmos da distinção entre os três possíveis usos da razão comunicativa realizados pelos sujeitos dentro dos contextos sociais: o uso pragmático, o uso ético e o uso moral¹⁴.

Antes, porém, é necessário resgatar o que significa razão comunicativa para o autor. Ele utiliza o conceito de razão comunicativa com um sentido distinto da clássica interpretação do conceito de razão prática. Em Kant, a razão está partida em três momentos. Por um lado, a razão teórica e, por outro, a razão prática e a razão estética.

Kant substitui o conceito substancial de razão da tradição metafísica pelo conceito de razão cindida em seus momentos, cuja unidade não tem mais que um caráter formal. Ele separa do conhecimento teórico as faculdades da razão prática e do juízo e assenta cada uma delas sobre seus próprios fundamentos. Ao fundar a possibilidade do conhecimento objetivo, do discernimento moral e da avaliação estética, a razão crítica não só assegura suas próprias faculdades subjetivas e torna transparente a arquitetônica da razão, mas também assume o papel de um juiz supremo perante o todo da cultura. (HABERMAS, 2000a, 28)

Para Kant a razão prática é entendida como uma fonte de normas do agir. A capacidade de pensar e raciocinar, voltada somente para a atividade intelectual, é denominada de razão teórica. Para Habermas a razão comunicativa, enquanto razão humana, é a capacidade de pensar e raciocinar voltada para o agir. O termo “comunicativo” tem precisamente o sentido de mostrar o princípio que a orienta, ou seja, “o que torna a razão comunicativa possível é o *medium* lingüístico, através do qual as interações se interligam e as formas de vida se estruturam”. (HABERMAS, 1997a, 20)

Pois bem, segundo Habermas, a razão pode voltar-se para o agir de três formas distintas: o uso pragmático, o uso ético e o uso moral. Esses usos da razão podem ser

¹⁴ Habermas apresentou uma versão concisa e clara desta análise na conferência ‘Para o uso pragmático, ético e moral da razão prática’, apresentada na USP, em outubro de 1989, e publicada em Estudos Avançados (USP-SP, 3(7): 4-19, set./dez., 1989). Posteriormente, esta conferência foi publicada no seu livro “Comentários à ética do discurso”. (HABERMAS, 1999a)

aplicados pelo próprio sujeito segundo cada uma dessas três formas. O que determina o agir, em cada um dos três casos, é a motivação mais fundamental ou o interesse que a impulsiona.

A primeira forma do agir é o uso pragmático da razão comunicativa. Este uso define o agir orientado por fins. Nele, o que impulsiona e determina o agir é o resultado que o sujeito pretende obter. “Os discursos pragmáticos estão em direta relação com contextos possíveis de aplicação”. (HABERMAS, 1999a, 111) Exemplo de tal uso ocorre quando alguém decide comprar um livro para realizar uma tarefa escolar ou planeja suas férias escolares. Para Habermas, quando a razão comunicativa toma tal direção, não se questiona a respeito do conteúdo ético ou moral do agir. O que a motiva é apenas obter determinado resultado. O seu princípio é a eficácia. A atitude de quem age dessa forma é egocêntrica: enxerga apenas o seu próprio interesse, o seu próprio eu. Além do que, trata-se de um eu voltado para fora, para realidades externas tais como localizar a livraria, verificar o valor do livro ou a forma de pagamento. O sujeito está voltado para determinados conteúdos e não para a vivência interior ou social.

Habermas não discute, aqui, de que conteúdo se trata. O que procura definir é a estrutura do agir empreendido pela razão comunicativa: obter determinadas coisas sem questionar-se a respeito do seu sentido, do seu alcance ou das conseqüências para os outros seres humanos.

Segundo Habermas, a teoria ética que se inspira nesse tipo de comportamento é o utilitarismo, cujo critério para determinar o agir é a utilidade: justo é aquilo que tende a promover a felicidade ou o que é útil para se obter a felicidade. Segundo o utilitarismo, a felicidade é entendida como a presença do prazer e a ausência do sofrimento.

Embora, na sua conferência citada anteriormente, Habermas não tome como eixo de sua análise o caráter ou as implicações sociais de cada uso da razão comunicativa, é justamente no seu aspecto coletivo que o uso pragmático da razão se manifesta com toda a sua força. O problema deste tipo de uso da razão comunicativa é ser ele o responsável pelo *sistema* social no qual vivemos. O agir estratégico é aquele que põe em funcionamento o *sistema* social. O princípio do *sistema* social, quer dizer, do capitalismo, é o agir motivado pelo objeto da razão, é fazer algo para conseguir determinados resultados. Não se pergunta para que vai servir nem por que beneficia apenas a alguns e não a outros.

O uso pragmático da razão pelo *sistema* é responsável pelas injustiças sociais e pela exploração econômica, entre outros efeitos colaterais não desejáveis do ponto de vista humanitário. Esse uso é responsável pelo processo denominado por Habermas de colonização do *mundo da vida*, quer dizer, pela invasão da lógica racionalista que pretende submeter todos os aspectos de nossa vida pessoal e social ao princípio da eficácia, sem interrogar-se sobre os fins.

Por outro lado, o uso pragmático da razão pelo *sistema* também é responsável pelos sucessos obtidos no domínio e controle da natureza. Sem esse uso não seria possível sustentar os atuais níveis de desenvolvimento e de consumo, mesmo que por pequena parte da população com abundância ou de forma equitativa entre as várias classes sociais de uma sociedade.

Esse uso também é responsável pelos processos de aprendizagem realizados nas instituições escolares. É exatamente aí que ocorre o processo de transmissão para as gerações futuras do conhecimento alcançado pelo *sistema*. A instituição escolar é um dos locais privilegiados para o uso pragmático da razão. No capítulo II caracterizamos os tipos de ações desenvolvidas na escola. Um deles é ação orientada para o produto. Essa ação engloba a ação instrumental e a ação estratégica. Com isso, não se está afirmando que todas as ações realizadas na instituição escolar são de tal tipo. Nela também ocorrem outros usos da razão como veremos a seguir.

A segunda forma do agir é o uso ético da razão comunicativa e baseia-se em outro princípio: a busca do que é bom tanto para o indivíduo quanto para a coletividade.

Nos discursos ético-existenciais, esta constelação modifica-se de modo a que as fundamentações constituam um motivo racional para a mudança de atitudes (...) A autocompreensão diz respeito a um contexto específico de uma história de vida e conduz a afirmações de valor sobre o que é bom para uma determinada pessoa. (HABERMAS, 1999a, 111)

No texto em questão, Habermas está analisando o uso ético da razão do ponto de vista individual. Este entra em cena quando o indivíduo se pergunta como precisa agir para ser coerente com seu projeto de vida. O autor toma como exemplo o problema da escolha a ser adotada por um sujeito quando necessita decidir entre o que ele é e o que ele gostaria de ser ou mesmo fazer com a sua vida e acrescenta:

Quanto mais radicalmente essa questão se põe, tanto mais ela se exacerba no problema de saber que vida se gostaria de ter, e isso significa: que tipo de pessoa se é e, ao mesmo tempo, se gostaria de ser. Quem, em decisões de importância vital, não sabe o que quer, perguntará por fim quem ele é e quem ele gostaria de ser. O uso ético da razão diz respeito ao bem viver: a razão, nesse caso, busca o que é bom. (HABERMAS, 1989c, 6)

Ora, trata-se de uma atitude ou postura apoiada em valores. Ela implica tanto no autoconhecimento e na autocompreensão quanto nos ideais e nos valores. Quando alguém decide qual o seu ideal de vida, o faz tendo em vista valores, ideais ou modelos. Decidir, nesse contexto, tem uma importância vital para o sujeito do agir porque influenciara toda a sua vida futura. Os sujeitos, adultos ou não, vivem com grande intensidade as experiências nas quais estão envolvidos tais tipos de decisões. Não importa qual seja o problema a ser enfrentado pelo sujeito. O que é mais relevante é ter presente, primeiro, qual é o tipo de agir que o sujeito adota quando enfrenta o problema por ele vivenciado, e, segundo, se ele adquiriu domínio das regras do agir tornando-o competente.

A diferença entre jovem e adulto não está nos ideais e nos valores orientadores da ação. A diferença está, por um lado, entre o que Habermas chama de sujeito competente linguisticamente para agir comunicativamente e, por outro, entre o sujeito que ainda não adquiriu tal competência.

Qual a posição da instituição escolar diante do conflito gerado pela necessidade de decidir entre alternativas possíveis? O adolescente vive esse conflito quando necessita decidir, por exemplo, qual será a sua carreira profissional. Esse caso se dá quando o jovem é instado a escolher seu futuro profissional ao ter de optar entre qual curso de graduação frequentará. Como decidir entre o curso desejado e o curso com reconhecimento social? Não importa avaliar positiva ou negativamente a atual sistemática de acesso ao ensino superior. Mais relevante é ter presente o tipo de agir que o adolescente executa quando necessita enfrentar o problema. É função da escola, enquanto instituição com finalidade específica¹⁵, intervir no processo formativo do aluno? A oportunidade de auxiliar nessa tomada de decisão frente ao agir, fornecendo novos elementos, poderia ser um momento formativo? Orientar o aluno na sua tomada de decisão, diante do conflito, é função do professor, da escola e dos pais.

¹⁵ Apresentamos, no capítulo II, uma análise da instituição escolar na qual buscamos discutir as principais funções da escola.

Para isso, é importante incluir, na solução do dilema vivido pelo adolescente, elementos por ele ainda não conhecidos. Com a aprendizagem das regras orientadoras da ação o aluno poderá decidir de forma competente qual será a sua posição frente a si mesmo e frente aos demais membros do grupo. Assim, a escola assume a função de ser orientadora e de criar uma situação ideal para o processo de aprendizagem das regras reguladoras da ação humana.

Aqui o termo “ideal” é utilizado com um sentido distinto do uso que Habermas faz quando analisa as normas de interação dos pressupostos comunicativos. Ao referir-se às idealizações das normas de interação ele diz:

Estas idealizações possuem um teor ‘normativo’ *em sentido lato*, que não pode ser equiparado ao teor obrigatório das normas de interação. Os pressupostos comunicativos não apresentam um sentido regulador, mesmo quando apontam, de forma idealista, para além das condições de facto reunidas. Constituem antes, enquanto suposições *antecipatórias*, uma prática que não funciona sem esses pressupostos ou que, pelo menos, degeneraria numa forma dissimulada de acção estratégica. As suposições de racionalidade não *obrigam* a um agir racional; *possibilitam* antes a prática que é vista pelos participantes como argumentação. (HABERMAS, 1999a, 132)

Esses valores, ideais ou modelos, por sua vez, brotam de um contexto social. É interessante notar como Habermas vincula o uso ético da razão comunicativa à realidade coletiva ou social, mesmo naquele aspecto mais pessoal, que diz respeito à identidade do eu ou ao seu projeto de vida. Segundo o autor, o uso ético da razão comunicativa, ou seja, um uso voltado para o outro, não exige uma ruptura com uma postura egocêntrica:

A vida que é boa para mim toca também as formas de vida que nos são comuns. Assim, o ethos do indivíduo permanecia, para Aristóteles, referido e adstrito à ‘polis’ dos cidadãos. No entanto, as questões éticas têm uma direção inversa das questões morais: a regulação dos conflitos interpessoais entre as ações, os quais resultam de esferas de interesses contraditórias, ainda não é tema aqui. (HABERMAS, 1989c, 9)

O uso ético da razão comunicativa faz apelo a valores, mas não os questiona: herda-os do *mundo da vida* no qual a razão está integrada e os utiliza para reproduzir esse mesmo mundo. A diferença fundamental entre o uso ético da razão comunicativa e o uso moral da razão comunicativa é que, esse último, como será mostrado a seguir, parte do questionamento e pressupõe sempre a transformação.

A teoria ética que corresponde ao segundo uso da razão comunicativa aparece com clareza na ética proposta por Aristóteles. Segundo essa teoria, é imprescindível que o

comportamento prático do cidadão oriente-se pelo ideal da vida boa. A vida boa é definida pelo grupo social ao qual o indivíduo pertence; trata-se de um ideal coletivo ancorado na tradição. O cidadão sentir-se-á impelido a buscar uma forma de integrar-se ao projeto coletivo, à *polis*, que respeite também as características de sua individualidade. Aristóteles, segundo Berti, coloca duas categorias como básicas da ética: o bem e a busca do bem.

Aristóteles propõe-se determinar o que é o bem supremo do homem, aquele que todos chamam de felicidade, salientando que ele é entendido de modo diferente pelos 'muitos' e pelos 'sábios'. Por meio da primeira expressão, ele alude a concepções que identificam a felicidade com o prazer, com a riqueza ou com o poder, enquanto por meio da segunda alude fundamentalmente à concepção de Platão, que identifica o bem supremo com a própria Idéia de bem. (BERTI, 1998, 129)

O bem é definido como aquilo que o sujeito deseja, é imposto e não é coisificável. A procura do bem é o movimento para a busca de algo. O bem é um conceito que precisa ser entendido formalmente, como pressuposto do desejo que é a busca. É o objetivo em razão do qual a busca acontece e se completa.

Transpondo esse tema aristotélico para os nossos tempos é possível inferir que Habermas também valoriza o processo de autoconhecimento do indivíduo, não do mesmo modo como é realizado por Aristóteles, mas fundamentado na Psicanálise. Dito de uma forma muito breve, como um processo de análise cuja finalidade é buscar um projeto de vida construído de modo coerente com os elementos da história do próprio sujeito.

A terceira forma do agir da razão, em contraposição aos dois usos analisados anteriormente, é o uso moral da razão comunicativa. O princípio norteador do agir, nesse caso, é a questão ou o problema da justiça. A primeira pergunta é: será moralmente certo?

Segundo Habermas, a moral surge de uma situação de conflito relacionado com o agir: é um fenômeno interpessoal, comunitário ou social. Quando o sujeito, em interação com os outros sujeitos, seja de forma efetiva ou como horizonte do seu agir, se pergunta sobre o que é justo, ele faz uso da razão comunicativa, segundo um novo princípio, o princípio moral.

Os discursos prático-morais exigem, em contrapartida, uma fractura com todas as evidências dos costumes concretos e estabelecidos, assim como um distanciamento em relação àqueles contextos práticos com os quais a identidade individual está entretida de forma inextricável. É unicamente a partir dos pressupostos comunicativos de um discurso de âmbito universal, no qual todos os eventuais indivíduos envolvidos possam tomar parte e assumir uma atitude hipotética e

argumentativa face às pretensões de validade de normas e de modos de conduta tornadas problemáticas, que se constitui o nível superior de intersubjetividade relativa a um intercruzamento da perspectiva individual com a perspectiva de todos. (HABERMAS, 1999a, 112)

Nesse momento, a razão comunicativa rompe com as tradições, com as certezas ingênuas do mundo social histórico, originário e nativo, e questiona a existência do agir justo, do que é indispensável para que o agir justo prevaleça. A partir dessa ruptura, as interações libertam-se de seu caráter local e histórico e tornam-se particularmente abstratas e universais. Isso significa que não se baseiam em nenhuma outra motivação a não ser a busca da justiça. Desaparecem as convenções e o caráter transitório e histórico que motivam o agir.

Quando a razão comunicativa questiona os valores do mundo social no qual está inserida, não realiza apenas um ato individual, embora esse seja, sem dúvida, um dos seus componentes. O questionamento surge em uma situação de conflito na qual outros seres humanos estão envolvidos. É justamente em face de interesses ou posições conflitantes que o senso moral desperta nas pessoas. Isso significa que a prática, a rigor, só age do ponto de vista moral em função de uma realidade comunitária.

Nos dois outros casos, anteriormente discutidos, a razão comunicativa tampouco opera sozinha, porque a atitude ética, mesmo quando busca definir um projeto pessoal de vida, sempre o faz em um contexto social e o agir estratégico, por sua vez, situa-se também imediatamente em uma realidade coletiva. Kant analisava a razão prática a partir do sujeito individual. Sua “*Fundamentação da metafísica dos costumes*” argumenta que “o homem, com efeito, afetado por tantas inclinações é, na verdade, capaz de conceber a idéia de uma razão prática, mas não é tão facilmente dotado da força necessária para tornar eficaz in concreto no seu comportamento”. (KANT, 1974, 199)

Habermas, diferentemente de Kant, analisa a razão comunicativa partindo da própria natureza do sujeito, como um ser construído na coletividade, dentro de uma sociedade de forma comunitária e histórica, através de uma multiplicidade de instituições como a escola e a família. A análise do sujeito individual, na perspectiva de Habermas, remete, inexoravelmente, ao caráter social da razão.

O uso moral da razão comunicativa surge em função dos problemas postos pela comunidade e o seu desenvolvimento ocorre somente através do agir comunicativo. O agir comunicativo não é um limitador. Onde encontrar os princípios morais? O local da busca de

princípios morais capazes de fundamentar as normas do agir é o diálogo, no qual estão envolvidos todos os interessados. Não há princípios morais pré-existentes à realidade da interação comunicativa. Somente respeitando as regras que presidem o agir comunicativo e, em especial, o discurso, as pessoas podem buscar, através da discussão orientada para o entendimento, os princípios morais e a sua aplicabilidade. As normas que presidem a reflexão e o questionamento moral são as próprias normas que orientam qualquer forma de agir cujo fim último seja a comunicação entre as pessoas.

As regras que comandam o agir comunicativo e o discurso, com o objetivo de alcançar o consenso (que é uma forma, entre outras, do agir comunicativo), são simples e estão no cotidiano. Elas fazem parte do nosso dia-a-dia, todas as vezes que nos comunicamos com os outros orientados pelo entendimento e buscando o consenso. Tais regras estão implicadas na universalidade (contra todas as discriminações, bairrismos e racismos), no respeito pelo outro, na sinceridade, na veracidade, no respeito pela verdade, que excluem quaisquer tipos de manobra cujo objetivo seja distorcer o processo do diálogo e da busca do bem e da justiça, e finalmente, a renúncia a todas as formas de violência e de coação. É aquilo que Habermas chama de “coação sem coação exercida pelas propriedades formais do melhor argumento”. (HABERMAS, 1989b, 140)

Para Habermas, a ética do discurso é uma reflexão realizada sobre as questões que envolvem o caráter dialógico da moral. Assim, a ética do discurso não dá nenhuma orientação contenciosa, mas sim, um procedimento rico de pressupostos que possibilitará, necessariamente, a imparcialidade da formação do juízo. O discurso prático é um processo, não para a produção de normas justificadas, mas para o exame da validade de normas consideradas hipoteticamente. (HABERMAS, 1989a, 148).

Para Kant, quando a razão prática se eleva até o ponto de vista moral e busca pautar por ele o seu agir, a vontade e a razão coincidem dentro do sujeito. Nesse terceiro uso da razão comunicativa, a vontade não tem nenhum outro princípio que a determina a não ser a própria razão que é, no ser humano, o princípio do universal e do necessário. Por esse motivo e somente nesse caso, a vontade é livre, pois, se guia apenas pela própria razão. Não se guia nem pelo princípio do útil e nem pelo princípio do bom. Não é o objeto que determina o agir e sim o próprio eu em seu princípio mais elevado que é a razão comunicativa.

O princípio fundamental da moral é, segundo Habermas, a universalidade: as normas morais necessitam ser aceitas por todos os indivíduos envolvidos na situação em que serão aplicadas.

Toda a ética formalista tem de ser capaz de indicar um princípio que permita fundamentalmente conduzir a um consenso de motivação racional acerca de questões prático-morais controversas. Sugeri para um princípio de universalização, a entender como regra de argumentação, a seguinte formulação: (U) todas as normas em vigor têm de cumprir a condição de que as conseqüências e efeitos secundários, provavelmente decorrentes de um cumprimento *geral* dessas mesmas normas a favor da satisfação dos interesses de *cada um*, possam ser aceitas voluntariamente por *todos* os indivíduos em causa. (HABERMAS, 1999a, 34)

Segundo ele, o princípio da universalidade exige que as normas decorrentes da aplicação desse princípio sejam aceitas sem coação por todos os envolvidos no diálogo. Defendendo esse princípio, o autor contesta o relativismo ético.

Seguindo a tradição kantiana, Habermas opta por uma moral cognitivista, ou seja, é através da razão que se atinge o ponto de vista moral. Não há outra faculdade humana capaz de definir a lei moral a não ser a razão. Não é o coração ou qualquer tipo de instinto ou intuição. A moral está ligada à razão, ao conhecimento. Diz ele:

Os juízos morais têm um conteúdo cognitivo; eles não se limitam a dar expressão às atitudes afetivas, preferenciais ou decisões contingentes de cada falante ou ator. A ética do discurso refuta o **cepticismo ético**, explicando como os juízos morais podem ser fundamentados. (HABERMAS, 1989a, 147)

Finalmente, o autor toma posição a favor de uma moral formalista, seguindo aqui, igualmente, a teoria kantiana. Isso significa que o juízo moral ou o ato moral não se define por seu conteúdo material e sim pela forma que assume o ato, do ponto de vista dos sujeitos que o concebem. Dito de outra forma, um modo de agir ou um juízo com o mesmo conteúdo, pode em um caso específico ser amoral e em outro moral, dependendo da forma que assume: é possível alguém ajudar um ou mais pobres para obter *status* e vantagens sociais. Nesse caso, embora o conteúdo ou a matéria do ato seja positivo, o ato em si é amoral.

Por outro lado, o formalismo permite que os conteúdos morais ou as normas destinadas à aplicação não sejam fixados de uma vez por todas. Embora a forma do juízo moral não mude, pois é universal e fundamentado num procedimento, os conteúdos concretos podem mudar, pois assumem formas distintas em função da cultura ou da situação histórica que os

produziu. Exemplo dessa mudança é a escola. Hoje ela é irmã siamesa da fábrica. Na idade média ela era irmã siamesa da casa do artesão. Se o que importa é a atitude do sujeito, o conteúdo concreto das ações que vai realizar sofrerá modificações em função das transformações históricas. Porém, é evidente que essas variações precisam obedecer a certos princípios como indicado anteriormente.

Sem ter a pretensão de desenvolver uma crítica com o objetivo de desclassificar o projeto de Habermas exposto acima, é importante apontar algumas dificuldades apresentadas pela teoria. A intenção não é refutar a ética do discurso e, sim, indicar algumas questões ainda não respondidas e que necessitam de respostas.

Com relação ao uso pragmático da razão comunicativa, é possível perguntar se esse tipo de atitude, de fato, existe dentro de cada um, se existe alguém que realiza atos sem se interessar, a respeito de seu sentido ou, pelo menos, sem dar a eles um sentido. É possível indagar também se o interesse do resultado e da eficácia não é sempre um interesse secundário, subordinado a outro mais fundamental que envolve valorações, o qual seria a verdadeira motivação do agir.

Imaginemos alguém que deseja ser eficiente e realiza atos cujo único fim, aparentemente, é a eficácia. Mas, se esse alguém, assim age, apenas porque na sociedade em que ele vive, ser eficiente é algo extremamente valorizado e lhe rende reconhecimento dos outros e, eventualmente, emprego e vantagem financeira, então realiza um ideal ou um modelo de vida que obedece a uma ética coletiva. Toda a discussão necessária, nesse caso, centrar-se em torno da oposição dialética entre ética e moral, para usar a terminologia de Habermas. Sendo isso plausível, é possível inferir que o uso pragmático não se constituiria numa forma da razão comunicativa, uma vez que essa não pode ser exercida sem valorações.

Comprar uma bicicleta ou passar férias também são atos que estão dentro de uma tradição e de uma prática social para as quais representam a recompensa, o prêmio pelo trabalho, o exercício da liberdade e uma forma de valorizar a própria pessoa.

O que se pretende com essa primeira observação é apontar para a quase impossibilidade de se isolar uma razão puramente instrumental e um agir puramente estratégico. Eles estão, desde o início, integrados em uma determinada cultura ainda que a mesma não seja teorizada ou refletida em um discurso. Não seria justamente essa a ética da sociedade capitalista na qual estamos todos inseridos? Ou seja, a ética que se recusa a

tematizar os seus valores e o seu projeto como um projeto ético? Nesse caso, a verdadeira questão seria: por que não o faz? Não se trataria de uma razão estratégica ou instrumental e sim de uma razão ética que não quer ou não consegue encarar seus próprios valores: a eficácia, o sucesso, a concorrência, a acumulação de bens, o controle de uns sobre os outros? Seriam esses os verdadeiros valores do capitalismo? Haveria uma dicotomia entre essa ética capitalista e outras éticas professadas, por exemplo, em certas comunidades religiosas? O capitalismo se desobriga ou se recusa a tematizar a sua própria ética para poder conviver com essa dicotomia?

Como Habermas consegue enxergar uma razão instrumental voltada para o agir puramente estratégico, ambos desligados de uma ética coletiva? Talvez a tradição cultural que inspirou e orientou seu pensamento, ao menos nos seus primórdios, explica em parte esse fato¹⁶.

Finalmente, o problema da legitimidade do uso dos princípios morais e das normas é um dos mais importantes do ponto de vista da teoria de Habermas. Ele não pretende apenas desenvolver uma teoria sobre a moral e sim valorizar ou até mesmo propor uma forma de agir comunicativo. No momento de colocar em prática as decisões morais, acordadas coletivamente, surgem os problemas. Tomemos como exemplo o princípio da universalidade que é um dos eixos a partir do qual partem suas reflexões. Somente é moral aquilo que pode ser aceito sem coação por todos os interessados ou envolvidos em determinada situação.

Ora, é possível afirmar que o critério da universalidade vale enquanto intenção, mas não tem condições, na atualidade, de realizar-se na prática. É difícil identificar ações válidas para todos os seres humanos. Tais dificuldades ocorrem por vários motivos. Indicamos dois fatores históricos. Primeiro, porque a comunidade humana universal não possui nenhuma base ou infra-estrutura concreta para sua realização. Segundo, porque existem abismos entre os homens que os separam de forma quase absoluta ou quase radical como, por exemplo, o lugar que ocupam na produção sócio-econômica, as diferenças culturais, a distância geográfica, as limitações comunicativas e o grande número de seres humanos existentes no planeta.

¹⁶ Os principais representantes da Escola de Frankfurt, como Adorno e Horkheimer, tomaram como tema central de suas reflexões a crítica da razão instrumental que nega a si mesma, que se perde no mundo objetivo, que utiliza o seu poder para destruir o que existe de mais genuinamente humano. (ADORNO; HORKHEIMER, 1986) Essa questão não será tematizada porque não faz parte, ao menos de forma direta, do nosso objeto de estudo. Mesmo tendo uma importância fundamental para a teoria crítica, ele poderá ser trabalhado em outro momento.

Todos os seres humanos estão integrados no *sistema* social de tal modo que cada uma das ações individuais repercute necessariamente sobre os outros? O sujeito não dispõe de nenhum instrumento social seguro para orientar as ações segundo o ponto de vista moral? O sujeito não é totalmente livre e nem dispõe de autonomia suficiente para realizar atos morais porque ainda não existem estruturas sociais morais suficientemente fortes para dar suporte às ações deste tipo. Os milhares de seres humanos que morrem diariamente de fome no planeta poderiam ser facilmente saciados e salvos, bastando para tanto, que o princípio da universalidade fosse de fato aplicado e os alimentos fossem repartidos entre todos os seres humanos. Existem condições técnicas para tal, porém não existe um mecanismo suficientemente forte para realizar a universalização, por exemplo, dos produtos tecnológicos.

Nós, os agentes morais, enquanto indivíduos, só conseguimos nos relacionar de fato com um pequeno grupo de pessoas devido aos nossos limites físicos, psíquicos e sociais. Se fôssemos levar a sério a norma da universalidade e tratássemos como tal todos os seres humanos existentes, não em nosso país, estado ou mesmo em nossa cidade, mas, apenas em nosso bairro, ao cabo de alguns meses estaríamos exauridos. Viveríamos em função de milhares de pessoas, com milhares de problemas graves que exigiriam de nós a atenção das nossas forças vitais. É claro que, se muitos indivíduos, dentro de um mesmo bairro, adotassem essa mesma atitude, a situação não seria tão esmagadora, mas, mesmo assim, seria quase impossível a um ser humano manter uma vida equilibrada (no trabalho ou no lazer, entre outros), se quisesse levar a cabo essa tarefa.

Acreditamos que a educação, quando entendida como tendo por objetivo principal a formação de sujeitos emancipados, é uma alternativa promissora para a construção de uma sociedade cada vez mais livre das diversas formas de coações atualmente existentes. A escola, estando inserida na comunidade, poderia desenvolver nos seus processos educacionais ações orientadas para a universalidade. Os alunos estariam, mesmo no processo de formação, vivenciando e aprendendo a executar ações comunicativas orientadas pelo agir comunicativo.

Este simples, porém importante exemplo, ilustra bem, ao nosso ver, o dilema que vive a sociedade contemporânea, e que não foi suficientemente tematizada: para ser moral é necessário construir estruturas sociais morais, formas coletivas de viver em sociedade cujo princípio seja a universalidade, isto é, a garantia real do respeito dos direitos de todos os seres

humanos. A escola, enquanto instituição formal, é um espaço para a aprendizagem, entre outras coisas, de novas formas coletivas de viver orientadas para a emancipação.

Em suma, dentro do mundo em que vivemos, ainda não podemos aplicar o ponto de vista moral da universalidade na prática, isso porque não dispomos de instrumentos coletivos que garantam ao princípio moral ser orientador das ações sociais. Não se trata de criticar a universalidade como princípio moral e sim de mostrar que o grande problema, na atualidade, é buscar formas de implementar esse princípio em nossa vida social. Para tanto, seria necessário transformar radicalmente a vida em sociedade e o tema dessa necessária transformação ocupa um lugar central nas reflexões sobre a moral e a ética. Essa incomplitude poderá ser dissolvida com o desenvolvimento futuro da própria ética do discurso. Acreditamos, concordando com Habermas, que tais questões ainda não foram totalmente respondidas por que a ética do discurso ainda encontra-se em desenvolvimento.

Feitas tais considerações é também importante indicar a luta realizada por Habermas para reivindicar e revitalizar uma teoria que tem sido central também para a filosofia ocidental. Essa teoria já vem sendo posta desde o retrato platônico de Sócrates. Ele, em suas palavras e atos, incorpora a convicção básica de que existe um tipo de auto-reflexão que poderia emancipar o gênero humano da tirania e da escravidão causada pela falsa opinião (*doxa*). Habermas também se encontra na tradição socrática, na medida em que vincula a auto-reflexão com o diálogo, como meio de atingir a autocompreensão que emanciparia todos os seres humanos das formas de dominação a que está submetida.

O vasto campo utilizado por Habermas se coaduna com a importância do problema que explicitamente se põe: “a teoria do agir comunicativo não é uma metateoria, senão é o princípio de uma teoria da sociedade que se esforça para dar razão aos cânones críticos de que faz uso”. (HABERMAS, 1987a, 9) Uma teoria da sociedade que procura mostrar como a modernização capitalista pode ser compreendida como um evento da racionalização unilateral, da razão seletiva. Substancialmente, a mesma questão já tinha sido posta nos seus trabalhos realizados ainda na década de 1960. Em seu artigo “*Trabalho e interação*” Habermas afirma que:

Embora a fome reine ainda sobre dois terços da população mundial, a eliminação da fome já não é nenhuma utopia (...) A emancipação relativamente à fome e à miséria

não converge necessariamente com a libertação a respeito da servidão e da humilhação. (HABERMAS, 2001, 42)

A emancipação que parcelas do gênero humano poderiam obter em relação à fome e à miséria, não assegura uma proporcional emancipação das coações incidentes nas interações sociais porque não existe uma conexão automática entre ‘trabalho’ e ‘interação’. Sob o termo ‘trabalho’¹⁷, entendem-se as atividades específicas que visam à satisfação das necessidades humanas, enquanto que o termo ‘interação’ se refere às condições comunicativas que possibilitam a interação. O que Habermas quer mostrar é que, apesar das sociedades contemporâneas terem produzido intensas transformações técnico-científicas, os modos de vida humanos individuais e coletivos continuam estagnados quanto à emancipação. O problema está no seguinte paradoxo: de um lado, o desenvolvimento contínuo de novos meios técnico-científicos potencialmente capazes de suprirem as necessidades sociais e, de outro lado, a incapacidade das forças sociais organizadas de se apropriarem desses meios para torná-los operativos.

Essa constatação é o *Leitmotiv* que conduz Habermas na construção de um conceito de racionalidade que não seja seletivo e que considere igualmente os três elementos do *mundo da vida* (o mundo objetivo, o mundo social e o mundo subjetivo).

As sociedades do capitalismo tardio, por um lado, atingiram um desenvolvimento técnico e científico capaz de garantir a satisfação das necessidades básicas de todos seus membros e, por outro, são sociedades que se caracterizam por uma distribuição assimétrica das oportunidades de vida. O avanço das forças produtivas não determina necessariamente a transformação das relações de produção. Se os processos de racionalização (em sentido weberiano) avançaram até o ponto em que a economia e a organização política transformaram-

¹⁷ Dentro da tradição o conceito de trabalho é de fundamental importância e de grande complexidade. São muitos os autores que buscaram uma interpretação. Podemos dizer que a grande controvérsia social e histórica que dominou a modernidade e foi interpretada por Marx como luta de classes, tem um fundamento comum, a sociedade do trabalho, aqui entendido como a exploração econômica abstrata, em empresas, da força de trabalho humana e das matérias primas. O trabalho, assim entendido, é autotélico e enquanto tal é desconhecido em todas as formações sociais anteriores: as sociedades pré-modernas como um todo não era um sistema produtor de mercadorias, uma vez que o trabalho que produzia mercadoria se situava no horizonte de uma produção destinada prioritariamente a satisfazer necessidades humanas. Portanto, a produção aqui se baseava no trabalho concreto e se destinava à troca de produtos concretos. “Na modernidade, o valor começa a referir-se tautologicamente a si mesmo, torna-se portanto auto-reflexivo e assim estabelece o trabalho abstrato como máquina que traz em si sua própria finalidade. Todo o processo de produção vira um movimento tautológico e se independiza dos fins concretos das pessoas. Toda a vida social se subordina a este movimento tautológico do capital. (OLIVEIRA, 1995, 111).

se em subsistemas regidos pela ação com vistas aos fins (o esquema meio e fim que supõe uma ação estratégica para realizá-los), e se os argumentos e contra-argumentos em relação à crise dos sistemas descrevem uma situação não possível de ser decidida, então as possibilidades de transformação social mudam-se para o terreno da ética. É o agir comunicativo, entendido como discurso prático, que determinará a função da teoria crítica e dos interesses generalizáveis que no momento encontram-se reprimidos. Cabe à teoria demonstrar a validade intersubjetiva e as condições para que um discurso possa cumprir sua função esclarecedora. Sob este aspecto, Habermas continua mantendo-se fiel à tarefa primária da teoria crítica.

Em que consiste a teoria crítica?¹⁸ Esse tema ultrapassa o âmbito da presente investigação. Neste momento desejamos historicizar brevemente esta problemática. O primeiro recorte que podemos indicar é a definição de iluminismo proposta por Kant: *Sapere aude!* Segundo essa definição, formulada há dois séculos, a teoria crítica kantiana se inscreve claramente na tradição Iluminista, ou seja, na crença numa razão que pode tudo, num espírito exaltando-se a si mesmo e numa subjetividade dominadora.

Kant substituiu o conceito substancial de razão da tradição metafísica pelo conceito de uma razão cindida em seus momentos, cuja unidade não tem mais que um caráter formal. Ele separa do conhecimento teórico as faculdades da razão prática e do juízo e assenta cada uma delas sobre seus próprios fundamentos. Ao fundar a possibilidade do conhecimento objetivo, do discernimento moral e da avaliação estética, a razão crítica não só assegura suas próprias faculdades subjetivas e torna transparente a arquitetura da razão, mas também assume o papel de um juiz supremo perante o todo da cultura. (HABERMAS, 2000a, 28)

O segundo recorte histórico que desejamos indicar é o livro *Dialética do iluminismo* de Adorno e Horkheimer. Os dois autores enunciavam assim o objetivo de seu livro no prefácio: “descobrir por que a humanidade, em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, está se afundando em uma nova espécie de barbárie”. (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, 11) Segundo estes autores a própria dialética do iluminismo tem que ser dialetizada. Ela consiste no paradoxo de um movimento da razão contra o mito, que acaba sucumbindo ao mito. Mas a

¹⁸ O conceito de “teoria crítica” é complexo e está intimamente ligado a tradição filosófica que vai de Kant até Habermas, passando por Hegel, Marx e pelos filósofos integrantes da Escola de Frankfurt. Não pretendemos apresentar uma definição de teoria crítica pois este não é o tema da nossa investigação. O que desejamos afirmar, mesmo sem entrar na análise do conceito, é que Habermas está inscrito dentro da corrente filosófica denominada de teoria crítica.

própria crítica que denuncia esse paradoxo deriva de um segundo paradoxo: ela é um antiiluminismo que se nutre da paixão iluminista da crítica. “O mito já é esclarecimento e o esclarecimento acaba por reverter à mitologia”. (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, 15)

Mas o esclarecimento ou iluminismo da teoria crítica dos frankfurtianos não é mais o de Kant. A evolução teórica dos dois autores caminhou para uma interpretação da teoria da sociedade e da filosofia da história. Sobre isso Wiggershaus afirma

Eles tinham sido, outrora, ambos partidários entusiastas do *Aufklärung* (das Luzes) – Horkheimer, do *Aufklärung* francês que desmascarava a hipocrisia e a injustiça social, Adorno, do *Aufklärung* que traziam à tona tudo o que era pulsional, sombrio, abafado, inconsciente, e os dois o eram de Marx, que desvelava o condicionamento socioeconômico da emancipação humana. (WIGGERSHAUS, 2002, 357)

Se o impulso emancipatório é análogo, as estruturas heterônomas se tornaram mais complexas nas sociedades do capitalismo tardio. A definição de Kant foi relativizada por duas revoluções teóricas das quais Horkheimer e Adorno são herdeiros. A primeira, a marxista, mostrou o condicionamento material da sujeição, desqualificando a pretensão idealista de emancipar o homem no plano exclusivo do progresso espiritual. A autonomia exige algo mais que uma libertação ao nível da consciência. Ela exige uma crítica a economia, a ideologia, a história e ao positivismo. (SLATER, 1978)

A segunda foi a freudiana. Depois que Freud revelou as raízes inconscientes da submissão, e os automatismos pelos quais o poder, introjetado, determina o comportamento dos indivíduos, não é mais possível concordar com a idéia kantiana de interpretar o sujeito como um ser em eterno estado de vigília. “O capitalismo avançado pode ser considerado como a fase da ‘hipertrofia do recalque’. E é exatamente nessa fase que surge o freudismo, como doutrina do funcionamento do recalque individual, reproduzindo, num plano microscópico, o mecanismo do recalque coletivo”. (ROUANET, 1983, 20)

A teoria crítica é uma reflexão sobre a autonomia, com pleno conhecimento dos mecanismos sociais e psíquicos que bloqueiam a autodeterminação humana. Ela é a consciência infeliz do iluminismo, o ponto extremo em que ele percebe seu projeto como contraditório, e essa contradição como virtualmente insolúvel: “a contradição de uma razão que assume tudo o que nela é irracional – os condicionamentos da história e do inconsciente –

sabendo que esses condicionamentos podem invalidar a objetividade dos seus enunciados”. (ROUANET, 1983, 375).

A autonomia é o pressuposto e a força motriz da teoria crítica habermasiana. McCarthy avalia o diagnóstico de Habermas nos seguintes termos:

A promessa da Ilustração de uma vida informada pela razão não pode ser cumprida enquanto a racionalidade que encontra sua expressão na sociedade esteja deformada pela modernização capitalista. Nem mesmo o cumprimento dessa promessa está garantida por nenhuma lei histórica. Como Habermas já havia expressado em um outro momento, continua sendo uma ‘hipótese prática’ da qual parte a teoria crítica. (McCARTHY, 1987, 479)

Podemos finalizar dizendo que a teoria crítica é entendida como uma busca teórica por meio da constante autoreflexão e a transformação da sociedade orientada pela prática da emancipação.

4. O princípio moral e os discursos práticos: dissolução de conflitos da interação

Nesse item vamos abordar a relação entre o princípio moral e o discurso prático, entendido como procedimento, ambos orientados pelo agir prático-moral, e suas implicações na ação educativa. Essa relação é importante para compreender, por um lado, as condições em que ocorrem as ações educativas geradas pela interação professor e aluno, objetivo geral da tese e, por outro, a forma possível para solucionar os problemas e os conflitos gerados pelo processo ensino aprendizagem, objetivo deste item.

São diversos os fatores envolvidos nos processos interacionais das instituições educacionais. Seguir ou não normas institucionalizadas nos processos educacionais gera conflitos em situações concretas. Porém, quais são as normas a serem seguidas por todos os envolvidos nos processos gerados pela ação educativa? No caso da escola, as interações entre professores e alunos são especiais por força das diferenças de desenvolvimento dos atores envolvidos. Mesmo sendo essas diferenças contingenciais e não essenciais, é possível identificar, nesse tipo específico de interação, indicadores da existência de um agir influenciado pela racionalidade do agir comunicativo. Essa influência não é um efeito

colateral, secundário e não desejado. Muito pelo contrário, a racionalidade da ação educativa é garantida por causa desse efeito.

Considerando a existência de similaridade entre os processos típicos da interação social e os processos típicos da interação escolar é possível fazer a seguinte pergunta: como regras determinadas e interesses controversos, originados da interação realizada numa sala de aula, alcançam a generalização, forçando os intervenientes a transcenderem o contexto social e histórico? Na sociedade compete ao direito organizar as novas normas legais com pretensão de legitimidade. A escola, como instituição social sempre inserida dentro do projeto político de uma sociedade, também organiza as novas normas mediante procedimentos jurídicos.

O substrato institucional de áreas de interação tradicionais, tais como a família e a escola, é reformulado através do direito, o qual torna possível a criação de sistemas de ação organizados formalmente. (HABERMAS, 1997a, 153)

O princípio moral prescreve soluções para os problemas e conflitos do *mundo da vida* através de argumentos obtidos segundo as regras do discurso. Ele implica a reciprocidade nas expectativas do comportamento, condição que é sempre, só parcialmente realizável no *mundo da vida*. Por isso, surgem os problemas gerados pelas conseqüências do seu uso e os problemas decorrentes da exigibilidade na situação concreta, quando de fato não se pode supor essa reciprocidade no comportamento concreto dos sujeitos na sociedade ou mesmo dentro de uma escola. Daí surge a necessidade de criar as condições históricas¹⁹, que possibilitem agir moralmente como *telos* da práxis histórica, capaz de mediatizar o princípio moral e a situação concreta, a racionalidade comunicativo-consensual e a racionalidade estratégica.

A criação dessas condições implica numa diversificação de níveis e de diferentes mediações, porque é premente transformar a forma de vida da comunidade real que engloba os costumes, a organização da sociedade e suas instituições, entre as quais a escola, o estado de direito existente e a ética específica dessa comunidade. Todo esse conjunto de questões pode ser denominado de eticidade. Por isso, o problema da mediação da racionalidade do discurso, incluído o princípio moral e a solidariedade histórica, é o problema da mediação da racionalidade comunicativo-consensual e da eticidade da sociedade real. Essa mediação entre

¹⁹ No item anterior fizemos algumas referências ao problema da falta de condições históricas para a realização do agir moral. Também nos referimos ao desafio tecnológico e político posto para as sociedades contemporâneas. Parece-nos existir uma interdependência entre a realização do agir moral e condições históricas adequadas. A deficiência de um aspecto afeta a realização do outro.

discursos teóricos e discursos práticos, do ponto de vista moral, exige “uma operação de generalização de máximas e de interesses controversos, o que força os intervenientes a *transcender* o contexto social e histórico da sua forma de vida e da sua comunidade particulares e a assumir a perspectiva de *todos* os potenciais indivíduos em questão”. (HABERMAS, 1999a, 124) A legitimidade das regulamentações utilizadas nos contextos sociais, como a escola, está garantida quando elas atenderem a condição de compatibilidade entre o direito de cada um com os iguais direitos de todos.

Esta mediação abrange diversos aspectos. Nesse momento, indicamos dois deles com o objetivo de compreender as dinâmicas escolares. Por um lado, os discursos práticos e o direito e, por outro, os discursos práticos e a política. A escola, como instituição criada social e historicamente, tem sua finalidade específica atribuída pela sociedade e consiste em educar o cidadão. Essa finalidade é regulada tanto pelo direito quanto pela política.

O primeiro aspecto da mediação abrange a relação entre os discursos práticos e o direito porque esse último leva consigo leis coercitivas, que possibilitam ao cidadão ser responsabilizado e responsabilizar-se por seu agir na sociedade, embora o Estado só exija deles a adoção de comportamentos externos em conformidade com as leis. O direito, entendido como um procedimento, é uma forma privilegiada para criar as condições históricas e para a realização da racionalidade discursivo-consensual.

O direito não consegue o seu sentido normativo pleno *per se* através de sua *forma*, ou através de um *conteúdo* moral dado *a priori*, mas através de um *procedimento* que instaura o direito, gerando legitimidade (...). Não é a forma do direito, enquanto tal, que legitima o exercício do poder político, e sim, a ligação com o direito *legitimamente estatuído*. (HABERMAS, 1997a, 172)

Daí surge a necessidade da fundamentação do direito que, segundo Habermas, é obtida pelo caminho do procedimento de instauração da teoria do discurso do direito. Esse procedimento está fundado sobre o mesmo princípio fundante da ética do discurso, o princípio do discurso. Essa relação entre teoria do discurso do direito e a ética do discurso esclarece a diferença entre a

pretensão normativa de validade por parte das regras morais e a pretensão de legitimação das normas legais mediante a idéia de que não só razões morais (e éticas) estão na base de uma presumível formação da vontade política e racional do legislador,

como também, e essencialmente, programas e objetivos resultantes de compromissos mais ou menos justos. (HABERMAS, 1999a, 194)

Assim, o *telos* visado pela práxis histórica será um direito legitimamente construído mantendo a primazia do justo sobre o bom. (HABERMAS, 1999a, 172) A legitimidade do direito é decorrência do procedimento, ou seja, do uso de regras discursivas. Essas regras garantem a legitimidade por que o procedimento de escolha das normas afirma a condição de existir compatibilidade entre o direito de cada indivíduo com os iguais direitos de todos os demais envolvidos no processo.

O segundo aspecto da mediação abrange a relação entre os discursos práticos e a política porque esta mediatiza o agir comunicativo com os interesses defendidos estrategicamente pelos grupos sociais, isto é, mediatiza a disponibilidade dos cidadãos para resolverem discursivo-consensualmente os conflitos de interesses relacionados com a disponibilidade para o agir estratégico, e mediatiza o agir comunicativo com o poder, isto é, a disponibilidade dos cidadãos para resolver comunicativamente os conflitos de poder originados do poder despótico.

O poder organizado politicamente não se achega ao direito como que a partir de fora, uma vez que é *pressuposto* por ele; ele mesmo se estabelece em formas do direito. O poder político só pode desenvolver-se através de um código jurídico institucionalizado na forma de direitos fundamentais. (HABERMAS, 1997a, 171)

Daí surge a necessidade de legitimar o poder de coerção do Estado que acompanha as normas jurídicas e a exigência de limitar as obrigações jurídicas dos cidadãos àqueles que restringem o arbítrio em relação ao comportamento externo. Não é a forma do direito, enquanto tal, que legitima o exercício do poder político, e sim, a ligação do poder político com o direito legitimamente estatuído. As regras do procedimento para obtenção da aceitação racional por parte de todos os membros, consolidado no consenso obtido racionalmente, garantem a legitimidade entre o poder político e as formas de coação. Esse procedimento legitimante ocorre da mesma forma em outros processos sociais. Por exemplo, em relação à economia, resulta a exigência de que o direito assegure, na figura da ordenação do marco da economia de mercado, a independência e a liberdade de negociação e de contrato de todos os participantes no mercado, para que estes possam perseguir estrategicamente seus interesses dentro dos limites do direito, mas possa também ser impedida a desfiguração da livre

concorrência. E o *telos* visado será a universalização e coincidência dos interesses individuais e o poder legítimo. E juntos, direito e política, visam o *telos* de uma democracia justa.

Para esclarecer os diferentes níveis implicados nesse problema, é necessário ter presente a mediação fundamental ou o *medium* no qual são tematizados e discutidos todos os problemas da vida real. Esse *medium* é o discurso prático.

Antes de seguirmos, vamos retomar a diferença, proposta por Habermas, entre o que é ética do discurso, caracterizada como procedimento para formação do juízo, e o que é discurso prático, caracterizado como processo de exame da validade das normas.

A ética do Discurso não dá nenhuma orientação contedística, mas sim, um *procedimento* rico de pressupostos, que deve garantir a imparcialidade da formação do juízo. O Discurso prático é um processo, não para a produção de normas justificadas, mas para o exame da validade de normas consideradas hipoteticamente. (HABERMAS, 1989a, 148)

O discurso prático ou argumentativo não é um jogo lingüístico qualquer entre outros muitos possíveis no *mundo da vida*, nos quais se possa participar ou não à vontade. Antes, em virtude das pretensões inevitáveis de validade da fala humana, ele está presente em todas as formas de comunicação como instância única pensável de reflexão, de resolução e, como tal, de legitimação das pretensões de validade litigiosas. Entre as condições de possibilidade do discurso encontramos o princípio de universalização. Enquanto princípio ele é puramente formal. A ética do discurso, através do princípio de universalização, reformula dialogicamente o princípio kantiano de universalização. Esse princípio é

uma *transformação comunicativa* do imperativo categórico kantiano. Também aqui os mandamentos morais válidos são aqueles que exprimem uma vontade universal (pretende-se que o princípio assegure a imparcialidade do juízo), porém, considera-se que a prova para estabelecer a universalidade das normas não pode ser realizada por um indivíduo isolado na sua consciência moral, mas tem que se realizar através do discurso argumentativo como um entendimento intersubjetivo. (VELASCO, 2001, 11)

Dessa reformulação resultam duas conseqüências. Por um lado, a ética do discurso não pode prescrever *a priori* normas concretas de eticidade substancial, porque o seu princípio moral é estritamente formal-universal. É deste princípio que surge a exigência da realização do discurso prático, fornecendo para eles uma norma procedimental de deliberação e decisão para

todas as questões substanciais do *mundo da vida*. A norma formal-procedimental para o discurso é assim formulada por Habermas:

De acordo com a ética do Discurso, uma norma só deve pretender validade quando todos os que possam ser concernidos por ela cheguem (ou possam chegar), enquanto *participantes de um Discurso prático*, a um acordo quanto à validade dessa norma. Esse princípio ético-discursivo (...) já pressupõe que a escolha de normas *pode* ser fundamentada. (HABERMAS, 1989a, 86)

O que significa, nesse contexto, a pressuposição de que a escolha de normas pode ser fundamentada? O ‘pode ser fundamentado’ significa que quando as normas morais fracassam na coordenação das ações de sujeitos envolvidos num mesmo processo os “membros de uma comunidade moral invocam essas normas e apresentam-nas como ‘motivos’ presumivelmente convincentes para justificar suas reivindicações e críticas”. (HABERMAS, 2002a, 12) Uma moral não diz apenas como as pessoas devem agir em sociedade. Ela também coloca motivos para solucionar os possíveis conflitos gerados diante da ação. O conceito de dever “já não se refere apenas ao teor dos mandamentos morais, mas também ao caráter peculiar da validação do dever ser, que se reflete também no sentimento de assumir uma obrigação”. (HABERMAS, 2002a, 12)

E, por outro, assim procedendo, a ética do discurso fornece uma base para a mediação entre o princípio formal de universalização e a legitimidade do processo de escolha das normas relacionadas a uma determinada situação, por exemplo, a escolha de qual norma orientará a ação do aluno em uma dada sala de aula. Pois “as manifestações morais trazem consigo um potencial de motivos que pode ser atualizado a cada disputa moral”. (HABERMAS, 2002a, 12) Com efeito, pela reformulação comunicativo-dialógica do princípio kantiano da universalização, o indivíduo não tem que averiguar isoladamente, mediante um experimento mental, que máximas de seu agir são universalizáveis de acordo com o imperativo categórico, com o qual ele, no melhor dos casos, poderia representar os interesses de todos os outros, segundo sua interpretação convencional.

A ética do discurso remete os sujeitos concretos, de antemão, à participação em situações concretas nas quais tal sujeito poderá obter o melhor entendimento possível sobre os interesses reais e também possa obter a melhor orientação empírica sobre as conseqüências e efeitos por ter seguido ou não as normas legítimas. Isso é o que caracteriza um sujeito

orientado para o entendimento mútuo que é distinto do sujeito orientado para o sucesso. (HABERMAS, 1989a, 164) O tipo de agir desenvolvido pelo professor, no processo educacional, necessita estar orientado para o entendimento mútuo, ou seja, estar orientado pelo objetivo de formar o aluno para um modo de viver em sociedade. Durante esse processo, o aluno ainda não aprendeu suficientemente a agir comunicativamente e, portanto, não conhece suficientemente as regras do agir comunicativo. A partir do momento em que ele domina as necessárias regras do discurso o aluno é competente lingüisticamente para executar ações orientadas pelo agir comunicativo. Ele é construído historicamente pela escola para exercer, em decorrência da aprendizagem, a sua pressuposta competência para o agir comunicativo. A educação escolar, entendida dessa forma, é um processo de deslocamento vetorial de uma situação existente para uma outra situação desejada e a formação do aluno passa a ser entendida como a aprendizagem das regras reguladoras de tal procedimento.

Seguindo o pensamento de Habermas, é possível reformular o imperativo categórico kantiano de modo dialógico-discursivo: em lugar de considerar como válida para todos a máxima que queres ver transformada em lei universal, submete a tua máxima à consideração de todos os participantes do discurso a fim de fazer valer discursivamente sua pretensão de validade. Um procedimento semelhante pode ser adotado na definição do conjunto das normas de convivência que regulam as ações executadas em sala de aula, atendendo às necessidades de todos os envolvidos.

Dessa maneira, através da mediação do discurso prático, abre-se o maior espaço possível à experiência e à corrigibilidade de toda experiência humana, na medida em que ela transfere para o discurso prático, realizado pelos envolvidos no processo ou por seus representantes, a tarefa de resgatar a validade das normas situacionais mediante “motivos presumivelmente convincentes”. Ela resgata a validade das normas situacionais e, ao mesmo tempo, situa-as historicamente, podendo responsabilizar-se pelas condições históricas e pelas conseqüências das ações humanas em todos os seus níveis de interação.

O discurso prático, realizado corretamente, está aberto à discussão de todos os problemas e conflitos sociais e institucionais. Ora, na medida em que possibilitam a participação dos afetados pelos problemas, o discurso prático responde a quatro necessidades.

Primeiro, respondem à necessidade de validar as normas éticas para as situações históricas que constituirão o marco normativo para a práxis histórica dos sujeitos envolvidos nas situações reais.

Segundo, respondem à necessidade de validar os interesses ou necessidades reais de todos os que estiverem implicados pelas normas, pois ninguém melhor do que eles sabem quais são suas necessidades e os problemas concretos de sua vida.

Terceiro, respondem à necessidade de validar o saber de que hoje dispõem os especialistas sobre as conseqüências e efeitos colaterais que previsivelmente se seguirão às normas, leis ou atitudes a validar, pois no nível de uma ética da solidariedade que leva em conta as conseqüências das ações, não é mais correto partir, como fez Kant, de que o “homem comum” pode já sempre saber, sem ajuda das ciências, qual é a sua obrigação na hora de agir. O sujeito, pressupostamente competente, necessita aprender a utilizar a norma formal-procedimental por meio das instituições sociais tais como a escola.

Quarto, respondem à necessidade de validar o saber sobre os fatos considerados relevantes nas situações reais e o conhecimento necessário para avaliar adequadamente uma determinada situação quando o sujeito não pode suspender a ação.

Assim, o discurso prático, regulado pela norma formal-procedimental, poderá validar as normas situacionais, de acordo com o princípio de universalização, que especifica o princípio de todo discurso.

Todas as normas em vigor têm de cumprir a condição de que as conseqüências e efeitos secundários, provavelmente decorrentes de um cumprimento *geral* dessas mesmas normas a favor da satisfação dos interesses de *cada um*, possam ser aceitas voluntariamente por *todos* os indivíduos em causa. (HABERMAS, 1999a, 34)

A ética do discurso não deixa de lado o problema do bem-viver e do bem-estar dos indivíduos e das comunidades. Antes, em coerência com o seu marco formal-universal e com o *telos* moral-estratégico da realização progressiva (e nunca totalmente seguida) das condições ideais da comunidade ideal de comunicação, ela encontra o lugar adequado para a tematização da teleologia aristotélica da auto-realização de formas concretas de vida precisamente nos discursos reais de cada comunidade. Com efeito, é a partir do discurso prático dos membros da comunidade real que poderá ser projetado cooperativamente o que será realizado em cada forma concreta de vida, como a escola, a família etc. É necessário, como diz Habermas,

“perscrutar” e não somente “entender” as manifestações morais. Na seqüência, ele afirma que “o acompanhamento reflexivo da práxis da justificação no mundo vivido, do qual nós mesmos participamos como leigos, permite traduções reconstrutoras que incentivam uma compreensão crítica. Nesse posicionamento metodológico, o filósofo amplia a perspectiva de participação *fixada* para além do círculo dos participantes *imediatos*”. (HABERMAS, 2002a, 14) O *telos* da realização progressiva das condições consensuadas como ideais pela comunidade não são contingências. O consenso é duradouro e persistirá até o momento em que alguma das pretensões de validade for tematizada mediante razões. A estabilidade social depende da durabilidade do consenso. A vida em sociedade seria muito difícil se a todo instante tivéssemos que suspender a ação e entrar no discurso. O tempo de vigência de um consenso é proporcional ao nível de racionalidade procedimental utilizado na sua obtenção.

O discurso prático, regulado pela norma formal-procedimental, constitui-se como marco comunicativo histórico de um ser que vive em sociedade com iguais direitos e igual coresponsabilidade nas diferentes formas de vida socioculturais, e que possibilitará às diferentes comunidades projetarem cooperativamente a sua auto-realização, o seu bem-viver e o seu bem estar. Não compete à ética do discurso demonstrar a necessidade e nem a existência da solidariedade. Compete a ela

justificar o teor de uma moral do respeito indistinto e da responsabilidade solidária por cada um. Certamente, ela só chega a isso pela via da reconstrução racional dos conteúdos de uma tradição moral abalada em sua base validativa religiosa. Se a maneira de ler o imperativo categórico assumida pela teoria discursiva permanecesse atrelada a essa tradição da origem, essa genealogia se interporia ao objetivo de comprovar o teor cognitivo dos juízos morais em geral. (HABERMAS, 2002a, 53)

A solidariedade existe na história, no *mundo da vida*, e sua ocorrência implica na existência do conjunto de seres humanos. O agir comunicativo não poderia existir sem a solidariedade. Não compete à ética do discurso fundamentar a solidariedade. Sua existência está inserida na própria lógica da ética do discurso, nos seus pressupostos formais originados, em última instância, no *mundo da vida*. Assim, quem vai dar o conteúdo não é o discurso prático enquanto instância formal. Compete à sociedade, entendida como forma de manifestação do *mundo da vida*, através dos seus participantes, fornecer o conteúdo da ação. Os participantes, ao entrarem no discurso prático, necessitam estar orientados pelo pressuposto formal, ou seja, pela regra do princípio de universalização próprio do discurso prático. Antes

de entrarem no discurso, os sujeitos não conhecem quais são as normas de conduta válidas. Somente serão aceitas como válidas as normas de conduta submetidas à validação das regras do discurso prático. O consenso sobre a validade do conteúdo da norma é obtido por meio de um acordo mútuo lingüístico, isto é, um entendimento procedimental. Os sujeitos, enquanto humanos, possuem a competência lingüística. Porém, esses mesmos sujeitos necessitam aprender a utilizar as regras do princípio do discurso prático. A instituição escolar é um dos locais privilegiados para a aprendizagem das regras do princípio do discurso prático. Podemos denominar de ação educativa aquelas ações orientadas para a aprendizagem das regras do princípio do discurso prático e desenvolvidas, pelos professores e alunos, no contexto escolar de modo procedimental.

5. Relações entre o discurso prático, o direito e a política

Nesse item, vamos analisar a relação entre o direito e a política a partir do discurso prático, entendido como procedimento que, por um lado, instaura o direito, gerando sua legitimidade, e, por outro, sustenta as decisões coletivamente obrigatórias do poder político organizado e legitimado pelo direito. Tanto o direito quanto a política, bem como suas relações internas, interferem diretamente nas instituições educacionais. As instituições sociais, entre as quais encontra-se a escola, estão organizadas e estruturadas com o objetivo de ser um espaço para a realização, tanto de ações estratégicas, quanto de ações orientadas à emancipação. Existem momentos em que a escola tende mais para um dos objetivos do que para outro. Essa dupla característica, decorrente dos dois objetivos da escola, mesmo sendo contraditória pela sua própria natureza, são imprescindíveis à instituição escolar. A análise das relações entre o direito e a política é importante, pois permite esclarecer aspectos da dinâmica do funcionamento da escola.

A questão da fundamentação do direito defronta-se com uma problemática, na qual são tematizados os limites da moral ou, ao menos, da filosofia moral, como por exemplo, no positivismo jurídico e em Max Weber. Tanto um quanto o outro, tradicionalmente excluem a possibilidade de fundamentar os princípios morais e defendem a autonomia do sistema do direito positivo, portanto, sem legitimação ética.

Ora, dos avanços realizados até o momento pela ética do discurso, resulta que, em hipótese alguma, pode ser concebida tal exclusão, pois isso infringiria claramente o princípio da co-responsabilidade em todos os âmbitos da vida. Porém, isso não significa que tenhamos que abandonar a conquista moderna da diferenciação dos sistemas funcionais do direito e da política, em favor de uma moralização direta de todas as regras e normas correspondentes. Mas, por outro lado, também é claro que a concepção tradicional da ética dos princípios fracassa diante da política, porque ela abstrai da responsabilidade pelas conseqüências de sua própria aplicação. Isso nos ensina que tanto o direito quanto a política não excluem de seus âmbitos a aplicabilidade da ética.

É justamente essa diferença entre direito, política e moralidade que provoca e introduz, entre eles, a ética da solidariedade. Nela, como vimos antes, não se trata somente de assumir e considerar as conseqüências previsíveis do seguimento universal das normas na formulação do princípio de universalização, como faz Habermas, mas de pensar as possíveis conseqüências da aplicação do princípio do agir, o *telos* da práxis histórica, abordado no final do item anterior. Aqui, a ética do discurso assume a orientação para o complemento do princípio da universalização. Esse último torna-se então, um valor-fim pelo qual o agir estratégico está impelido a engajar-se no longo prazo. Nesse sentido, tendemos a pensar a ética do discurso referida à história, politicamente relevante, com uma dimensão teleológica, simplesmente porque no princípio de universalização, pressuposto na comunidade ideal de comunicação, é necessário criar as condições históricas de sua aplicação.

Com essas considerações, buscaremos estabelecer uma possível diferença relevante entre moral, direito e política. O direito situa-se entre a moral e a política, pois por sua afinidade com a política, como direito político, tem que ser diferenciado da moral; e, por sua afinidade com a moral, como direito justo, ele não pode ser subordinado à política. A seguir, examinaremos essa diferença.

Antes de entrarmos propriamente na questão, vamos retomar um aspecto na definição habermasiana de razão comunicativa. Diz ele que

a razão comunicativa, ao contrário da figura clássica da razão prática, não é uma fonte de normas do agir. Ela possui um conteúdo normativo, porém somente na medida em que o que age comunicativamente é obrigado a apoiar-se em pressupostos pragmáticos de tipo contrafactual. Ou seja, ele é obrigado a empreender idealizações, por exemplo, a atribuir significado idêntico a enunciados, a levantar uma pretensão de validade em

relação aos proferimentos e a considerar os destinatários imputáveis, isto é, autônomos e verazes consigo mesmos e com os outros. (HABERMAS, 1997a, 20)

Na seqüência, Habermas nos alerta que o conteúdo normativo da razão comunicativa não pode ser entendido com o “ter que” prescritivo de uma regra de ação e, sim, com o “ter que” de uma coerção transcendental fraca derivada, por exemplo, da validade da eficácia empírica de uma regra técnica. (HABERMAS, 1997a, 20) Esse ‘conteúdo normativo’ fraco pode ser uma orientação para os processos de aprendizagem. Não propomos aqui que essa orientação seja direta. Assim como não estamos afirmando que o conceito de razão comunicativa funcione como orientação direta para uma teoria normativa do direito e da moral. O conteúdo normativo fraco da razão comunicativa pode ser um fio condutor na avaliação das diferentes e diversas ações educacionais realizadas nas escolas durante o processo educativo (formativo). Esse fio condutor pode ser entendido como o elo de ligação entre as diversas seqüências possíveis das ações educativas e também indicar a interdependência entre o agir comunicativo e a ação educativa.

Para fundamentar o direito não é mais possível aceitar que ele seja independente da moral, mesmo aceitando que exista uma diferenciação histórica entre o sistema jurídico quase autônomo e o sistema da eticidade.

Habermas parte da constatação, segundo a qual as atuais teorias políticas e teorias do direito se fecham em dois campos opostos. De um lado, o dos princípios normativistas e, do outro, o dos princípios objetivistas. (HABERMAS, 1997a, 23) A saída teórica encontrada por ele é acentuar o caráter interdisciplinar da razão comunicativa. Esse caráter possibilita um diálogo crítico entre os diversos princípios teóricos do direito contemporâneo, bem como delinea os contornos de uma reconstrução, por um lado, do direito e do sistema do direito e, por outro, da política e da vontade política dos sujeitos.

O que é necessário para justificar a validade factual da ordem jurídica? Como obter a legitimidade dos procedimentos jurídicos? Partimos do princípio habermasiano de que para examinar a legitimidade das normas de ação é necessário o princípio do discurso. Para ele as

normas de ação que surgem em forma jurídica autorizam os atores a fazerem uso de liberdades de ação subjetivas (...) O princípio do discurso revela que todos têm um direito à maior medida possível de *iguais* liberdades de ação subjetivas. São legítimas somente as regulamentações que fazem jus a esta condição da compatibilidade dos direitos de cada um com os iguais direitos de todos. (HABERMAS, 1997a, 160)

A legitimidade é obtida quando somos remetidos à capacidade de resolução discursiva de uma pretensão normativa à validade, quando obtivermos êxito ao compatibilizar o interesse individual com o interesse coletivo, tornando o direito individual em universal. O princípio do discurso seria suficiente para justificar a validade factual da ordem jurídica. Esse mesmo sucesso não ocorre com o direito positivo, pois ele não consegue ocupar o lugar deixado pelo direito dos soberanos.

Habermas questiona essa falta de legitimidade no direito positivo com a seguinte pergunta: “será que o direito positivo conserva algum vestígio de obrigatoriedade, a partir do momento em que não pode mais extrair seu modo de validade de um direito anterior situado acima dele, como era o caso do direito burocrático do soberano no sistema jurídico tradicional?”. (HABERMAS, 1997b, 233) Com isso, o poder político fica livre e torna-se independente. Onde está o problema da independência do direito? O problema está na falta de legitimidade e na questão da gênese do direito. Com o princípio do discurso, Habermas acredita ter resolvido tanto o problema da gênese quanto o da legitimação. O direito consegue obter legitimidade pela regra do procedimento que está no princípio do discurso. Essa legitimidade garante que a origem do direito está apoiada no processo político envolvido nas negociações e nas formas de argumentação. É no processo político que ocorre a criação legítima do direito. Essa criação depende de condições exigentes, derivadas dos processos e pressupostos da comunicação, onde a razão comunicativa, com seu caráter instaurador e examinador, assume a figura procedimental.

Mas se ainda perguntarmos por que é imprescindível que a ordem política seja justa em geral, então somente podemos responder com um posicionamento estritamente auto-reflexivo, pelo qual descobrimos que a colocação mesma dessa questão já pressupõe para seu sentido uma norma, racionalmente inteligível, que responde à questão da necessidade de legitimação social, porque sem isso nenhum estado de coisas poderia aparecer em geral como precisando de legitimação. Portanto, essa norma moral está sempre pressuposta em todo direito que busque a legitimidade. No dizer de Habermas,

deste modo, as exigências morais, que têm que ser preenchidas através de cadeias de ação anônimas e realizações organizacionais, somente encontram destinatários claros no interior de um sistema de regras auto-aplicáveis. O direito é *naturalmente* reflexivo;

ele contem normas secundárias que servem para a produção de normas primárias da orientação do comportamento. (HABERMAS, 1997a, 152-153)

Nesse momento, podemos introduzir o seguinte questionamento: como legitimar as normas reguladoras dos comportamentos dentro de uma sala de aula? De onde vem a força orientadora da ação de professores e alunos, produzida pelas regras consensuadas entre os participantes do processo educacional? Essa legitimidade não viria do próprio procedimento argumentativo realizado na interação professor e aluno? A não observação de uma regra definida pelo grupo poderia gerar no infrator uma punição legítima? De onde viria essa legitimidade?

Nesse sentido, para legitimar o direito é suficiente reconduzir a fundamentação procedimental de suas normas à racionalidade procedimental da argumentação, isto é, ao princípio da formação consensual argumentativa entre sujeitos de iguais direitos e de iguais responsabilidades, legisladores e destinatários do direito. Essa recondução ao princípio de formação consensual argumentativa gera uma legitimidade segundo o modo pragmático-transcendental.

O princípio da democracia resulta da interligação que existe entre o princípio do discurso e a forma jurídica. Eu vejo esse entrelaçamento como uma *gênese lógica dos direitos*, a qual pode ser reconstruída passo a passo (...) Por isso, o princípio da democracia só pode aparecer como núcleo de um *sistema* de direitos. A gênese lógica desses direitos forma um processo circular, no qual o código do direito e o mecanismo para a produção de direito legítimo, portanto o princípio da democracia, se constitui de *modo co-originário*. (HABERMAS, 1997a, 158)

Na medida em que se descobre o princípio da formação consensual como pressuposto interno da argumentação própria dos procedimentos jurídicos para estabelecer normas, a moral está presente na legitimação do direito sem reivindicar argumentos metafísicos. Nesse sentido, o princípio de legitimação do direito é equivalente ao princípio de legitimação de normas aplicado ao procedimento jurídico. É isso que podemos entender da afirmação de Habermas quando diz que “são legítimas somente as regulamentações que fazem jus a esta condição da compatibilidade dos direitos de cada um com os iguais direitos de todos” (HABERMAS, 1997a, 160), já citada anteriormente. Podemos estender esse princípio de legitimação também para as regras reconhecidas como válidas pelo grupo de professores e alunos participantes da interação escolar.

Como fica a justificação da circunstância de que o direito dá a conhecer sua afinidade com a política pelo fato de que ele força o seguimento das normas jurídicas pelo poder de sanção monopolizado pelo Estado? Como fundamentar o poder de coerção? A obrigatoriedade das normas jurídicas como tal está sujeita a uma legitimação moral, isto é, ela está fundamentada na capacidade universal de consenso dos argumentos. Se o seguimento das normas jurídicas estivesse sustentado unicamente no reconhecimento delas pelos cidadãos, então não haveria qualquer problema de legitimação da coação. Essa seria algo acidental que desapareceria com o tempo e as normas jurídicas teriam que ser tratadas exatamente da mesma forma como as normas morais. Se, pelo contrário, o seguimento das normas jurídicas se baseasse só na coação, então também não haveria qualquer problema de justificação da coação. As normas jurídicas assumiriam uma forma distinta e não seriam então propriamente normas, não se diferenciando de outras formas de coação. Elas perderiam sua característica principal de serem convenções dialogais possíveis numa ação comunicativa.

Assim, a filosofia do direito tem que partir do fato de que as qualidades normativas da norma e a sua execução baseiam-se tanto sobre o possível reconhecimento (ser fundamentada discursivamente) das normas jurídicas por todos os cidadãos, quanto sobre a coação ligada a elas. Isso vale também para as normas reconhecidas como válidas pelo professor e pelos alunos membros de uma mesma sala de aula. E, portanto, ambas, norma jurídica e coação que as impõem, terão que poder ser reconhecidas pelos cidadãos como legitimadas pelo princípio do discurso. Para Habermas, o que é preciso para fundamentar o direito é o discurso e o que está pressuposto é o princípio da democracia.

A ética do discurso parte da intelecção reflexiva de que no discurso liberado do agir temos reconhecido já sempre que nossa argumentação necessita ser realizada sem dominação e sem violência. Mas dessa fundamentação pragmático-transcendental, na qual se descobrem contrafactivamente as condições ideais da argumentação, não segue de modo algum que, fora do discurso ideal, liberado do agir, toda vida humana em comum possa ou deva ser regulada livre de toda dominação. Nem sequer, um discurso filosófico real pode ser realizado totalmente livre da dominação, pois enquanto ele é institucionalizado, tem que ser dirigido por alguém, que exerça certas funções de controle e de coação, porém, não no sentido de forçar a validade dos argumentos, mas no sentido de possibilitar a maior liberdade possível e reduzir ao máximo toda forma de dominação e de violência para fazer valer os argumentos. As

normas são sempre discutidas dentro de um processo de aceitação racional quanto à sua validade.

Realizando uma analogia, numa sala de aula, a definição das normas de condutas por parte dos alunos precisa ser realizada em um contexto próximo do discurso ideal, ou seja, os alunos orientados pelo professor necessitam discutir entre si quais serão as normas de conduta a serem adotadas pelo grupo. Durante esse processo, é imprescindível que os envolvidos estejam liberados do agir. Mantida essa condição, o processo de discussão se desenvolverá livre de coações externas. A partir do momento em que ocorrer o entendimento e as normas forem consensuadas pelo grupo, elas passam a vigorar e servirão para regular o comportamento dos mesmos. Assim, a legitimidade das normas, tanto para os membros adultos de uma sociedade, quanto para os alunos em processo de formação, é dada pelo caráter discursivo do procedimento adotado durante o discurso. Nos contextos de aplicação as normas não podem ser tematizadas. Isso é válido tanto para situações reais dentro da sociedade, quanto para os processos educacionais realizados numa sala de aula.

Ao descrever a relação entre o poder comunicativo e a formação legítima do direito, Habermas indica dois aspectos importantes envolvidos no processo de institucionalização jurídica da opinião pública. O primeiro aspecto é o sentido cognitivo e o segundo é o sentido prático. Sobre o segundo sentido ele escreve.

O caráter discursivo da formação da opinião e da vontade na esfera pública política e nas corporações parlamentares implica, outrossim, o *sentido prático* de produzir relações de entendimento, as quais são ‘isentas de violência’, desencadeando a força produtiva da liberdade comunicativa. O poder comunicativo de convicções comuns só pode surgir de estruturas da intersubjetividade intacta. E esse cruzamento entre *normatização discursiva do direito e formação comunicativa do poder* é possível, em última instância, porque no agir comunicativo os argumentos também formam motivos. (HABERMAS, 1997a, 190)

Nessa perspectiva, a ética do discurso insiste na idéia regulativa e na antecipação contrafática da exclusão da dominação e da violência em todo discurso argumentativo sério e, sobretudo, no discurso prático, para a legitimação de normas vinculadas a uma situação. Mas com o reconhecimento das condições pressupostas no discurso, liberado do agir, ainda não é dada legitimidade ao exercício do poder implicado na imposição da validade das normas do direito. Para a execução das normas morais, não se pode recorrer a nenhum poder, pois a ação

de seguir essas normas precisa ser uma conseqüência do seu reconhecimento intersubjetivo obtido no discurso livre de toda forma de dominação. Não é o mesmo quando se trata da justificação ética da forma específica da validade das normas jurídicas.

Para justificar eticamente o exercício do poder implicado na execução das normas jurídicas, é necessário lembrar que nós, como argumentadores envolvidos no processo, sempre necessitamos reconhecer as condições reais do discurso e da interação e a diferença entre elas. Como tal, nós já temos reconhecido, por um lado, as normas da formação consensual livre de toda violência, mas, por outro lado, também a co-responsabilidade pela solução dos problemas e tarefas da práxis histórica²⁰. Nas situações de interação ou de comunicação estrategicamente distorcidas, pode até ser moralmente prescrito praticar estratégia contra estratégia, violência aberta ou oculta (por exemplo, engano) e violência e antiviolência.

Com essa estrutura formal de legitimação, Habermas entende ter demonstrado a base de uma possível justificação do poder de sanção do estado de direito. Pois, o alargamento da ética do discurso numa ética da solidariedade histórica e, no caso, na legitimação da validade da coerção das normas jurídicas, trata-se da autolimitação do princípio do discurso no sentido de uma mediação, estrategicamente eficaz, entre a formação consensual sem a coação e a coação própria da estratégia contra a estratégia. E, nesse sentido, o estabelecimento do poder de sanção do estado de direito representa a aquisição mais eficaz da história de uma limitação da violência política contra a violência, pois no poder de sanção do direito trata-se de um

²⁰ Vásquez afirma que falar de práxis implica em falar da autoconstituição histórica do homem. Quem fala de práxis, fala do modo próprio do homem ser homem, na linguagem da tradição está falando de sua essência. Essência é, precisamente, uma forma própria de ser, ou seja, ela diz como um ente se situa no todo da realidade, qual seu lugar no seio deste todo. Isto significa dizer que essência é sempre uma delimitação, um estabelecimento de fronteira: só existe essência no todo das essências, que se determinam na medida em que cada uma se delimita em relação a todas as outras, o que significa que falar de essência implica que já se está falando do todo, que é o objeto da filosofia: só posso estabelecer o lugar de algo no todo se este todo de alguma maneira estiver presente. Como o homem experimenta a si mesmo nesta totalidade? O homem se experimenta a si mesmo não como um simples ente que está aí, mas precisamente como um ente que é “entregue a si mesmo”, que dispõe de si mesmo, que investe a si mesmo em todas as decisões tomadas, que, antes de tudo, decide sobre seu próprio ser, age a partir de finalidades que ele mesmo estabelece, isto é, experimenta-se a si mesmo não simplesmente como algo que é, mas como algo que “tem que ser”, como devir e tarefa e enquanto tal como permanentemente inacabado. O homem é “práxis”, ou seja, efetivação, concretização, posição de algo que não é ainda, a conquista trabalhosa de uma identidade a partir de diferenças. Isto vai implicar que ele execute atos através de uma escolha entre muitas alternativas. Nesse sentido, a práxis só pode ser entendida a partir de uma situação e do confronto com ela. A situação de si mesma tende a persistir e a práxis significa uma tomada de posição em relação ao puro dado que é, ao mesmo tempo, sua referência ineliminável (VÁSQUEZ, 1977, p. 373-404).

poder público de coerção, monopolizado estatalmente, que precisa descarregar e aliviar o indivíduo de sua aplicação do poder com responsabilidade moral.

O monopólio da violência por parte do Estado torna possível aos cidadãos obter um espaço muito maior para seu agir moral sem riscos. Assim, a aquisição moralmente relevante do estado de direito não reside somente, como Hobbes supõe, na segurança da paz proporcionadora de proteção para o corpo e para a vida dos indivíduos. Reside também na conseqüência decorrente de retirar do indivíduo a responsabilidade pela necessidade política da mediação responsável do comportamento consensual e do comportamento estratégico. É assim que o estado de direito se constitui entre a moral e a política, como mediação responsável pelos dois âmbitos.

Nos espaços essenciais da vida permanece o problema da ética politicamente relevante. Ele permanece porque nós continuamos sendo co-responsáveis, para além de todas as instituições existentes, pelas conseqüências de nossas atividades coletivas. Nesse sentido, somos co-responsáveis pela institucionalização das atividades coletivas por que o contexto de criação é histórico e o êxito dos processos de institucionalização depende da qualidade da participação de todos os envolvidos. A escola, quando seu objetivo é a formação, ou seja, quando está orientada pelo agir comunicativo, pode proporcionar as condições necessárias à realização de práticas educativas nas quais a ação do aluno é orientada pelas normas intersubjetivamente reconhecidas como válidas.

A partir da legitimação do direito, de suas normas e de seu poder de coerção torna-se possível também desenvolver a sua mediação com a política como direito político. Em todo caso, poderia já ficar claro, que todo poder político e todo poder de negociação necessita estar limitado por normas produzidas consensualmente e legitimadas pelo princípio do discurso. Essas normas necessitam dar conta do interesse individual e dos interesses de todos os envolvidos no processo.

A ética do discurso abre-se para os diversos âmbitos da realidade, nos quais pode ser realizada uma aplicação coerente e fecunda de seus princípios legitimadores, aplicação que aqui somente é mencionada. Mas como avaliação global, já podemos dizer que o ponto forte da ética do discurso está em ter descoberto o discurso como *medium* necessário e

intransponível de todo pensar²¹. É o discurso que possibilita legitimar uma ética à altura das circunstâncias históricas atuais. O discurso também possibilita a legitimação do conceito universal de solidariedade e de sua organização por meio das instituições sociais.

O oposto, de forma individual, é absolutamente impensável. Individualmente, é no mínimo impraticável encontrar alternativas para evitar a violência e o assassinato de crianças, a fome dos que vivem na miséria, a corrupção na política e na sociedade em geral e a construção de uma nova ordem mundial. Soluções alternativas para esses problemas poderão ser obtidas através dos processos públicos de entendimento discursivo, realizados pelos sujeitos respectivamente envolvidos, em todos os níveis em que se colocam os diferentes problemas. É nesses processos públicos de entendimento, realizados nos discursos reais, que se poderá organizar a solidariedade em todos os níveis de cooperação humana. É desses processos de entendimento que poderá surgir a necessidade de organizar instituições com uma estrutura jurídica capaz de fixar competências, de estabelecer um sistema de responsabilidades vinculado não somente com as pessoas físicas, mas também com as pessoas jurídicas. É através desses discursos reais que poderá ser canalizada a iniciativa dos diversos grupos sociais, a criatividade que somente poderá surgir da progressiva participação nos discursos reais de todos os envolvidos e implicados nos problemas.

A noção de progressiva participação indica dois aspectos. Por um lado, o aumento progressivo do número de indivíduos participantes do discurso e, por outro, o processo de aprendizagem pelo qual os indivíduos se tornam sujeitos competentes para participar dos discursos. A escola é um dos locais privilegiados para essa aprendizagem quando ela estiver orientada para a formação de indivíduos competentes para participar desses discursos.

Sobre a aplicação das normas do direito nos discursos reais Habermas diz:

a necessidade de regulamentação não se esgota em situações problemáticas que exigem um uso moral da razão prática. O *medium* 'direito' também é solicitado para situações problemáticas que exigem a persecução cooperativa de fins coletivos e a garantia de bens coletivos. Por isso, os discursos de fundamentação e de aplicação precisam abrir-se também para o *uso pragmático* e, especialmente, para o *uso ético-político da razão prática*. Tão logo uma fundamentação racional coletiva da vontade passa a visar programas jurídicos concretos, ela precisa ultrapassar as fronteiras dos discursos da justiça e incluir problemas do auto-entendimento e da compensação de interesses. (HABERMAS, 1997a, 194)

²¹ O item 2 do presente capítulo pretende tratar desta questão.

É por isso que da exigência de participar dos discursos práticos resulta a necessidade de institucionalizar os discursos reais como o maior desafio político a ser enfrentado, porque é dessa institucionalização que dependerá a permanência da primazia da racionalidade comunicativo-discursiva sobre todos os outros tipos de racionalidade, certamente válidos, mas coadjuvantes, e sobre a irracionalidade da vida humana. É evidente que a ética do discurso não propõe e muito menos visa uma espécie de democracia radical em todos os níveis da atividade humana que, no fundo, levasse a acreditar que unicamente a força não coercitiva do melhor argumento pudesse ser suficiente para superar a violência do ser humano, a força estratégica dos seus interesses, o poder incrustado em todas as manifestações do ser humano. Isso não só representaria a maior das ingenuidades, mas seria simplesmente impossível.

A ética do discurso sempre parte dessa realidade humana, até certo ponto sempre cruel, mas ela descobre no discurso, como instância intranscendível, que a racionalidade comunicativo-discursiva é constitutivo originário do ser humano, que, portanto, podemos e necessitamos distinguir entre a racionalidade discursiva e a racionalidade estratégica, porque essa última nem seria inteligível sem a primeira. É, pois, da primazia da racionalidade discursiva que decorre a necessidade de dar um sentido humano a todas as outras racionalidades que, inegavelmente, fazem parte da vida humana.

O centro das atenções da nossa tese volta-se para a análise da ação educativa a partir da perspectiva criada pela teoria do agir comunicativo. Dar sentido e legitimidade à educação, passa pela análise da vida escolar e das condições em que essa se produz e se mantém. Tratar da relação entre a educação e a teoria do agir comunicativo de Habermas implica na possibilidade de estabelecer um diálogo produtivo entre educação e filosofia.

Capítulo II – Ação educativa na perspectiva do agir comunicativo

Nesse capítulo, analisaremos a ação educativa à luz da teoria do agir comunicativo estando estruturado em cinco partes. A primeira situa a escola, com o objetivo de melhor compreender sua natureza específica, como uma instituição localizada simbolicamente na inter-relação teórica entre os conceitos de *sistema* e *mundo da vida*. A partir dessa localização será possível compreender a complexa tarefa realizada pela escola. Como um espaço aberto, ela se abre para muitas oportunidades: é uma forma de apropriação da linguagem, da consolidação dos papéis da sexualidade, das potencialidades histórico-geográficas, da cultura, dos mecanismos de formação da subjetividade e da identidade, etc. Nesse contexto, com a finalidade de delimitar a análise, vamos examinar a tarefa da escola a partir de dois aspectos: ser um espaço para a realização de ações estratégicas como o ensino de técnicas para o exercício do trabalho e ser um espaço para a realização de ações transformadoras da realidade como a busca de novas formas coletivas de viver em sociedade.

A segunda parte relaciona a teoria social crítica de Habermas com a instituição escolar, entendida como esfera educativa responsável pelos processos de produção do mundo simbólico. Essa relação indica as funções desempenhadas pela instituição escolar no contexto social.

A terceira parte apresenta uma tipologia das ações educativas realizadas nas instituições sociais. A identificação dos tipos de ações tem por objetivo determinar um critério de avaliação da qualidade educativa alcançada por uma organização escolar. O grau de racionalidade será maior ou menor, em função do tipo de ação desenvolvida na escola, classificada em ação orientada pelo produto (ação instrumental e ação estratégica) e ação orientada pelo entendimento (ação comunicativa e ação educativa).

A quarta parte descreve quatro contextos de interação. O primeiro é formado pelas relações funcionais entre a organização escolar concreta e os subsistemas dos quais depende: o político, o econômico e sócio-cultural. O segundo reúne as interações entre os membros

adultos de uma instituição escolar. O terceiro é integrado pelas interações entre adultos e alunos adolescentes. O quarto é composto pelas interações entre os próprios alunos.

A quinta e última parte relaciona os tipos de ação realizados na escola com o saber neles materializado. Com essa vinculação busca-se identificar, nas ações educativas, qual é a forma de argumentação utilizada, o modelo de racionalidade existente e o modo como se manifestam nos contextos educacionais.

1. O referencial teórico-crítico e a análise da instituição escolar

A análise dos diversos tipos de atividades realizadas pelos professores e alunos em uma escola, enquanto instituição educacional, tem como objetivo identificar elementos indicadores da existência de ações educativas, ou seja, na instituição educacional são desenvolvidas ações cujo caráter se aproxima do agir comunicativo, ou seja, do agir orientado pelo entendimento com vistas à obtenção do consenso. É fundamental deixar claro que a escola, enquanto instituição educacional, apresenta limitações importantes para a construção de uma sociedade democrática e livre. Porém, ela é um dos locais privilegiados para a institucionalização de novos comportamentos e de novos valores. Devido à especificidade da tarefa de formar as gerações futuras, a sua especialização, enquanto organização é, por um lado, necessária e, por outro, coercitiva e limitadora. Ou seja, “quanto mais a consciência moral se orienta por valores universalistas, tanto maiores se tornam as discrepâncias entre exigências morais inquestionáveis e coerções organizatórias, que constituem obstáculos às transformações”. (HABERMAS, 1997a, 152)

A escola carrega junto de si uma dupla característica. Por um lado, é transformadora da realidade à medida que educa as novas gerações para buscarem no *mundo da vida* novas formas coletivas de vivência, de experiências e de realizações pessoais e, por outro, é coercitiva, pois enquanto instituição social, está organizada e estruturada com o objetivo de ser um espaço para a realização de ações estratégicas típicas do *mundo sistêmico*.

Essa dupla característica é contraditória pela sua própria natureza. Tal ambivalência se dissipa quando examinamos o problema de uma outra perspectiva, como uma questão oriunda no modo de classificar o problema. É necessário o trabalho da razão para interpretar essa

ambivalência e dar-lhe um sentido. Sobre essa questão, dando razão a Peirce e ao pragmatismo, Habermas diz que

os problemas reais têm sempre algo de objetivo; somos confrontados com problemas que vêm ter conosco. Estes têm, por si, uma capacidade de definição da situação e envolvem, por assim dizer, o nosso espírito na sua própria lógica. Contudo, se cada problema seguisse apenas a sua própria lógica e esta não tivesse nada a ver com a lógica do problema seguinte, cada novo tipo de problema daria uma nova orientação ao nosso espírito. Uma razão prática, que apenas encontrasse a sua unidade na marcha cega duma faculdade do juízo reactiva deste tipo, seria sempre uma construção opaca e unicamente explicável em termos fenomenológicos. (HABERMAS, 1999a, 117)

Considerando que os esforços cooperativos ou as realizações institucionais, especialmente nas sociedades complexas, são exigências resultantes do carácter universalista da razão e da moral, e que para poder realizar ações, mesmo humanitárias, necessita utilizar as organizações como meio operacionalizador de tais ações, perguntamos: em que medida uma instituição educacional contribui para a construção de uma sociedade humana orientada pelo agir comunicativo? A instituição escolar contribui para o desenvolvimento de novas formas de vida coletiva comprometidas com a construção de uma sociedade orientada para a emancipação? Esse questionamento tem por objetivo indicar que a análise da ação educativa será realizada tendo como referência o paradigma de Habermas: a teoria do agir comunicativo. A confirmação da tese aqui proposta é uma resposta positiva para a questão posta acima.

Aproveitamos a oportunidade para melhor esclarecer o contexto em que a nossa tese está inserida. Partimos do seguinte pressuposto: uma situação escolar é ideal quando o ambiente educativo é racional, ou seja, todos os atores envolvidos no processo, sejam professores ou alunos, emitem atos lingüísticos orientados para a execução de um tipo específico de agir, o agir comunicativo.

Estabelecer a relação entre o modelo teórico-social, a teoria do agir comunicativo de Habermas, e o espaço institucional da educação permitem compreender aspectos da vida social e as condições em que essa se produz e se mantém, ou seja, uma teoria da sociedade. Utilizando o marco teórico e conceitual da teoria do agir comunicativo será possível interpretar a instituição escolar, por um lado, como um subsistema, colonizado pelo *sistema* e, por outro, como uma instituição social, gerada pelo *mundo da vida*. Evidentemente, devido ao carácter específico da escola, mais próximo do *mundo da vida* porque dele se origina, torna

necessário que este instrumento conceitual seja adequado à finalidade aqui proposta, qual seja, utilizá-lo considerando a necessidade de adaptá-lo aos objetivos da análise e às especificidades do contexto escolar.

O objetivo da análise da instituição escolar, partindo do referencial teórico da teoria do agir comunicativo, é apresentar uma tipologia²² das ações desenvolvidas no contexto escolar. Essa tipologia relaciona de modo dinâmico as diferentes ações produzidas pelas interações educacionais e o correspondente tipo de saber nelas materializado, as formas de argumentação utilizadas, o modelo de racionalidade e as suas manifestações na instituição escolar.

A espécie humana vai incorporando progressivamente aqueles conhecimentos que lhe são úteis para melhorar as condições de vida, quando desenvolve novas estratégias cognitivas que lhe permitam responder as sucessivas questões e problemas que lhe são colocados. Essa capacidade da espécie humana para aprender possibilita o seu deslocamento vetorial²³ através de sucessivas etapas cada vez mais complexas. O estudo histórico das formas de organização social proporciona argumentos para manter o pressuposto da ocorrência da aprendizagem entendida, entre outras formas, como um deslocamento evolutivo. Porém, a capacidade racional dos seres humanos não avança de forma espontânea. É necessário que o indivíduo incorpore sucessivamente novas aprendizagens. Isso permitirá o exercício de sua racionalidade de forma cada vez mais complexa, atendendo não somente aos aspectos instrumentais da razão, como a adequação de meios aos fins, mas também aos aspectos morais, enquanto seleção dos melhores fins para todos.

²² Com o termo “tipologia” não desejamos nos referir ao significado determinista atribuído a esse termo pelos pensadores gestaltistas ou behavioristas do século XIX. Utilizamos o termo “tipologia” para nos referir a nossa intenção de apresentar um estudo propositivo que implica na idéia de que os fenômenos descritos são dinâmicos e fugidios. O nosso referencial teórico é dialético e temos consciência que nenhuma tipologia é suficientemente ampla para abarcar e classificar todos os fenômenos sociais. Nossa pretensão é analisar aspectos do fenômeno da educação e não a sua totalidade.

²³ Piaget desenvolve no seu livro “Biologia e conhecimento” (1973) o conceito de deslocamento vetorial para descrever a dinâmica do caráter seqüencial dos estágios. Denomina de seqüencial “uma série de estágios cada um dos quais é necessário, por conseguinte, e resulta forçosamente do precedente (exceto o primeiro), preparando o seguinte (exceto o último)”. (PIAGET, 1973, 26-27) A mudança interna realizada por um indivíduo ocorre quando este passa de um estágio para o outro com a internalização de novos elementos. Nos processos sociais o deslocamento vetorial ocorre com a institucionalização de novos elementos não contidos na fase anterior. As características da fase seguinte incluem as características da fase anterior mais às características da atual fase em que ela se encontra. O conceito de deslocamento vetorial procura manter afastadas as implicações ideológicas e valorativas contidas nas expressões como progresso, crescimento, evolução e desenvolvimento. No decorrer do texto, quando utilizamos estas expressões, pretendíamos nos referir com elas ao processo de aprendizagem produzido no decorrer da história individual de um sujeito ou na história de uma sociedade.

No desenvolvimento das aprendizagens necessárias para que, primeiro como indivíduo, e depois, como grupo social, o ser humano possa atuar com um nível maior de racionalidade, a instituição escolar tem um importante papel. A ética do discurso, segundo Habermas, apóia-se em outras ciências reconstrutivas, mesmo que exclusivamente hipotéticas, para as quais é necessário buscar no futuro confirmações plausíveis. Uma dessas ciências reconstrutivas é a teoria do desenvolvimento da consciência moral desenvolvida por L. Kohlberg. (HABERMAS, 1989a, 143) Para Habermas e de acordo com essa teoria

o desenvolvimento da capacidade de julgar moral efetua-se da infância até a idade adulta passando pela adolescência, segundo um modelo invariante; o ponto de referência normativo da via evolutiva analisada empiricamente é constituído por uma moral guiada por princípios: nela a ética do Discurso pode se reconhecer em seus traços essenciais. (HABERMAS, 1989a, 143-144)

A capacidade de julgar moralmente não está dada desde sempre e pronta no sujeito. É resultado de um processo de aprendizagem social realizado pelas instituições sociais, sendo que a instituição escolar é um exemplo. Essa contribuirá, mais ou menos na construção de uma sociedade humana, dependendo do tipo de ação desenvolvida nela. Habermas investe seus argumentos nesse sentido porque eles “fundamentam apenas a circunstância de que não há nenhuma alternativa identificável para a ‘nossa’ maneira de argumentar”. (HABERMAS, 1989a, 143)

Nesse sentido, propõe-se uma determinada forma de interpretar as funções que a escola pode cumprir na sociedade. Essas funções estão orientadas para a aprendizagem e o exercício da crítica, já que esse é o principal instrumento racional que os seres humanos possuem para controlar o desejo de domínio de uns sobre os outros. Desejos que convertem as ações e as estruturas da sociedade em formas de violência baseadas em outra racionalidade que não a comunicativa. Isso ocorre quando não são respeitados os princípios que regulam uma convivência em igualdade de liberdade.

Para dar um tratamento adequado a essa questão é necessário analisar a problemática em três aspectos. Em primeiro lugar, uma instituição escolar que priorize suas funções críticas aumentará os níveis de racionalidade das formas de vida sociais e individuais. Para que isso ocorra é necessário que a instituição escolar organize suas dinâmicas em torno dos critérios da razão crítica, a qual adota a forma de uma razão comunicativa.

Em segundo lugar, deseja-se manter problematizada a tarefa da instituição escolar, no geral, e das unidades escolares, em particular, assinalando a necessidade de romper com aquelas visões parciais e reducionistas que limitam a compreensão da escola ao analisá-la de uma só perspectiva. A dupla perspectiva de análise, tanto a geral como a particular, indica a existência de dois tipos de racionalidade impregnados nas funções e nas atividades da escola: a racionalidade instrumental e a racionalidade comunicativa.

Em terceiro lugar, apresentar o conceito de agir comunicativo como um referencial normativo da vida escolar, quando ela está orientada para a obtenção de um aumento no nível de racionalidade na sociedade, definindo uma possível tipologia das atividades realizadas dentro das organizações escolares. Como artifício metodológico, essa tipologia possui a pretensão de facilitar a compreensão das dinâmicas geradas na escola, indicando o modelo de racionalidade predominante nas ações ali realizadas.

Desde a sua origem como instituição escolar, a escola realiza uma complexa tarefa. Por um lado, cumpre a missão de ensinar técnicas para o exercício do trabalho, e, por outro, se ocupa da reprodução da ideologia, transmitindo as concepções sociais necessárias à organização da sociedade. Essa permanente tarefa situa-se num lugar de interseção entre a resposta às necessidades de sobrevivência própria do *sistema* social (transmissão de concepções simbólicas e de técnicas de produção material por meio da racionalidade estratégica) e a busca de alternativas (através do consenso obtido com o uso da racionalidade comunicativa) para as formas de vida social. Se essas mudanças originadas do avanço sócio-político, derivadas dos novos modos de produção, são rápidas e freqüentes, a expectativa de respostas criativas demandadas da escola é ainda maior. Essa dupla missão corresponde à natureza mista da escola. Isso torna necessário também uma análise a partir de uma dupla perspectiva teórica. Assim, a escola pode ser entendida como sistema quando busca dar conta, com sua estrutura e funcionalidade, das necessidades e das características de um *sistema* social, organizado em um conjunto de ordem superior, a sociedade em sua totalidade. Esse sistema pode ser denominado de sistema educativo ou subsistema, tendo como função prioritária a conservação e a manutenção da ordem social.

Igualmente, a escola pode ser compreendida como parte ou como originária do *mundo da vida* porque responde à necessidade de transmitir para a sociedade todos os esquemas

interpretativos e os valores que configuram seu mundo vital, possibilitando, se for priorizada essa posição, a realização das funções de mudança e de crítica.

A dupla natureza da escola necessita, para sua compreensão, de um esquema analítico misto que reflita essa dualidade. Por esse motivo, o esquema de análise proposto por Habermas, para compreender a sociedade e suas teses sobre o agir comunicativo, entendida como núcleo reprodutor do mundo simbólico social, parece ser adequado para levar a cabo essa tarefa compreensiva da instituição escolar. A aplicação desse esquema analítico da sociedade ao mundo da escola precisa, evidentemente, de uma adaptação, já que no espaço escolar as concepções simbólicas têm um peso maior, com suas conotações prático-morais, do que a contribuição específica para reprodução do *sistema* social. Por outra parte, desde a concepção educativa teórico-crítica na qual procuramos nos situar, o caráter crítico que a escola potencialmente possui adquire maior relevância que o seu caráter reprodutor.

A expressão teórico-crítica é utilizada com o sentido derivado do modo como entendemos a teoria social crítica de Habermas, ou seja, muito mais como um padrão normativo crítico para as ciências sociais do que uma abordagem científico-social. Esse padrão normativo crítico permite aos sujeitos comunicativos manterem uma postura crítica diante das ações que não estejam apoiadas exclusivamente na razão comunicativa. A emancipação de todas as formas de dominação, num dado contexto histórico, somente é possível quando se postula uma capacidade de aprendizagem por parte dos indivíduos que, através da prática comunicativa, pode ser ampliada às sociedades como um todo e que, partilhada coletivamente, forma um potencial cognitivo disponível para enfrentar os desafios evolutivos. Tal capacidade de aprendizagem coletiva, em analogia com os processos de aprendizagem individuais, obedece a um processo de evolução determinado, em função dos níveis de desenvolvimento da moralidade.

Na própria história da instituição escolar vê-se refletida aquela dupla natureza citada anteriormente. Seu caráter simbólico é observado, apesar de que em sua origem não tinha o caráter institucional específico dos dias atuais, pois a tarefa de ensinar era assumida por outras instituições como a igreja ou as associações de artesãos. A principal função educativa tem sido sempre a de assegurar a reprodução dos conteúdos simbólicos da sociedade que constituem seu *mundo da vida*, como a cultura, a concepção de sociedade, as suas formas de vida, os modelos ideais de indivíduo, etc. Essa reprodução dos conteúdos simbólicos está em

andamento quando ocorre o processo de socialização dos indivíduos, por exemplo, através da aquisição das regras do uso da linguagem. Na necessidade da escola assumir a tarefa de transmitir para as novas gerações os conhecimentos necessários para dar conta de suas funções produtivas, reside um dos motivos de sua institucionalização. Durante o processo de transmissão simbólica estão envolvidos tanto os conteúdos do conhecimento adquirido evolutivamente quanto os valores, sociais e individuais, que aqueles carregam concomitante.

No momento presente, em decorrência da diferenciação das esferas relativas à ciência, à moral e à estética, a escola assume o papel de produzir a institucionalização da educação por meio de um subsistema especializado em diferentes saberes. Por isso, chamamos a escola de subsistema educacional ou sistema escolar. Essa diferencia-se de outras instituições, que também emergem do *mundo da vida*, ao assumir funções específicas e formas de agir próprias. Essa diferenciação funcional mantém sua natureza simbólica, considerando-se depositária da herança cultural da sociedade e encarregada de transmitir essa herança às novas gerações. Porém, a cultura, como assinala Habermas, não é o único componente do *mundo da vida* que interfere e se reproduz na escola. Também fazem parte do *mundo da vida* a sociedade e a personalidade. Por isso, nos processos de transmissão realizados pela escola também estão incluídas as formas de vida, os valores sociais e individuais, assim como os modelos de referência sobre o perfil necessário para ser um indivíduo ‘educado’.

É importante, nesse momento, observar que os processos de transmissão dos valores sociais são os que favorecem a reprodução estrutural da sociedade com suas injustiças e situações de dominação, ao mesmo tempo em que, dialeticamente, permitem a transformação dessas situações. Sua funcionalidade depende de quais sejam esses valores dominantes.

Sobre os diversos processos de transmissão realizados pela escola incidem, com uma crescente e importante influência, a valorização social das funções produtivas do indivíduo, pelo qual a instituição escolar assume como tarefa prioritária, a qualificação instrumental e funcional dos alunos. O objetivo dessa qualificação é orientar o desempenho do aluno para o exercício de uma profissão dentro do processo produtivo.

De forma similar, esse processo simbólico contribui para a reprodução funcional da sociedade. Existe uma estreita conexão entre os conteúdos do conhecimento e os valores sociais que estes carregam juntamente: a transmissão cultural assegura o cumprimento, de forma cada vez mais complexa, das funções de reprodução material da sociedade, pela qual a

qualificação cultural das novas gerações necessariamente é realizada também de forma cada vez mais complexa. Assim mesmo a transmissão simbólica de algumas formas de vida social, tais como a transmissão (explícita ou oculta) de valores relacionados à forma desejável de sociedade e os critérios de atuação individual, permitem a manutenção do próprio *sistema* social. Essa série de valores corresponde aos outros componentes do *mundo da vida* (sociedade e personalidade) cuja manutenção contribui para que a escola, enquanto subsistema, auxilie nos processos de socialização e de formação da identidade.

Dessa maneira, a reprodução do *mundo da vida*, função também desempenhada pela instituição escolar, contribui tanto à integração sistemática da sociedade quanto à legitimação e suporte de sentido dessa mesma sociedade.

Essa complexa natureza da instituição escolar nos alerta e coloca sob suspeita o reducionismo e a conseqüente debilidade (quem sabe carregada de ideologia) daqueles estudos e pesquisas sobre ela mesma, onde prevalecem as concepções e instrumentos metodológicos de caráter sistêmico, e igualmente no caso dos estudos exclusivamente fenomenológicos sobre essa instituição. A complexidade de uma instituição escolar e a natureza de suas funções deriva, em boa lógica, num projeto de análise dialética, na qual integram-se o método empírico (mais adequado para a compreensão dos componentes sistêmicos) e o método hermenêutico (mais adequado para a compreensão de objetos vinculados especificamente com o *mundo da vida* dos participantes), obrigando o primeiro estar subordinado ao segundo, e, por último, passando os dois pelo crivo do método crítico-ideológico, que traz para o plano analítico todos os componentes sociais (interesses, mecanismos de dominação, conflitos etc) que intervêm em qualquer dinâmica escolar analisada. Essa perspectiva crítico-ideológica ocorre quando os critérios de avaliação estiverem orientados para a emancipação, bem como contribui para a análise e posterior intervenção orientada para a transformação da realidade escolar.

Assim, a instituição escolar realiza uma dupla função: a função de reprodução do *mundo sistêmico* através da transmissão cultural e dos valores sociais que aquela carrega junto de si (função sistêmica), e a função crítica, a capacidade para recolocar as concepções sociais acerca da sociedade e do conhecimento, e, portanto, para transformar os significados coletivos e os esquemas interpretativos da sociedade (função simbólica). A função crítica estará sendo

cumprida quando a escola estiver preocupada em descobrir, dentro das próprias dinâmicas escolares, os “vestígios da violência” e do “diálogo abafado”.

Só quando a filosofia descobre no curso dialético da história os vestígios da violência, que sempre desfigura o diálogo extenuante e sempre o repele de novo para fora da senda da comunicação sem coações, empurra o processo cuja detenção de outro modo legítima: o avanço do gênero humano para a maioria. Por consequência, gostaria de defender a seguinte posição: a unidade de conhecimento e interesse verifica-se numa dialética que constrói o suprimido a partir dos vestígios históricos do diálogo abafado. (HABERMAS, 2001, 145)

É viável acreditar nesse potencial crítico da escola ao considerá-la como uma instituição que se situa às margens do *sistema* e do *mundo da vida*, o que permite que nela seja possível apreender novas condutas ou valores alternativos como o feminismo, a ecologia, o pacifismo ou a aceitar as diferenças culturais. Tanto essas temáticas quanto outras se insinuam em vários textos de Habermas.²⁴

Esse potencial crítico da escola é o que se deseja enfatizar quando indicamos quais são as funções cumpridas pela instituição escolar, sendo essa entendida a partir da perspectiva teórico-crítica. Isso nos leva a considerar o agir comunicativo como o referencial para o agir educacional ao responder, em sua dinâmica, a um modelo de racionalidade comunicativa com componentes éticos, o que permite a reconstrução crítica daqueles eventos sociais contaminados por mecanismos de dominação, fruto da imposição dos interesses particulares de uns sobre outros.

2. A teoria social crítica e a instituição escolar

O conceito de aprendizagem já sofreu uma crítica sócio-histórica durante o século XX. Habermas discute a educação em poucas ocasiões, porém refere-se a ela com maior frequência pelo termo ‘aprendizagem’²⁵. Esse conceito está integrado na sua teoria e faz referência à aprendizagem social como instrumento de desenvolvimento evolutivo, desempenhando um

²⁴ Ver: HABERMAS, 2003a; HABERMAS, 2002b; HABERMAS, 2000b.

²⁵ São poucos os textos de Habermas que tratam diretamente da questão da educação. Ao analisar os movimentos de protesto dos estudantes, nos anos 60, ele escreve alguns textos sobre a educação. No decorrer de sua trajetória são desenvolvidos alguns comentários relacionados à educação, porém não muito extensos. Um exemplo dos poucos textos pode ser lido em: HABERMAS, 1987b, 520-527.

importante papel na aprendizagem dos próprios indivíduos que constituem as sociedades. Essa aprendizagem ocorre durante o processo de desenvolvimento realizado pela espécie humana, dentro do marco teórico evolutivo assinalado no estruturalismo genético de Piaget (HABERMAS, 1989a, 24) e na teoria dos estágios morais de Kohlberg. (HABERMAS, 1989a, 49) A aprendizagem é produzida a partir da capacidade dos indivíduos, integrantes de sucessivas gerações (individual e coletivamente), apropriarem-se de novos comportamentos que, de forma paulatina, vão incorporando aos demais conteúdos sócio-culturais da espécie.

Habermas confia na capacidade humana. Ela é portadora de qualidades suficientes para obter novos e mais elevados graus de autonomia que lhes permita viver com maior racionalidade nas sociedades mais humanizadas. Esse aumento de autonomia, obtido mediante a aprendizagem de novas formas de pensar e agir, é incorporado evolutivamente às estruturas cognitivas humanas. Essa confiança na capacidade do ser humano aprender nos faz interpretar a função do sistema escolar como o modo institucional de assegurar a aprendizagem da racionalidade comunicativa. Essa confiança também pode ser desprendida da forma como Habermas se expressa ao comentar o conceito de ‘abstração reflexionante’ de Piaget.

Piaget concebe a ‘abstração reflexionante’ como o mecanismo de aprendizagem que termina numa compreensão descentrada do mundo. A abstração reflexionante assemelha-se à reflexão transcendental no sentido em que é por meio dela que os elementos *formais* inicialmente escondidos no *conteúdo* cognitivo enquanto esquemas de ação do sujeito cognoscente são trazidos à consciência, diferenciados e reconstruídos no estágio de reflexão imediatamente superior. (HABERMAS, 1989a, 24)

Ainda que Habermas não se apóie numa análise específica da esfera educativa institucional, suas teses sobre o processo de produção do mundo simbólico, realizado pela sociedade, contribuem para a explicação dos fenômenos da mesma natureza que são produzidos na instituição escolar. Assim, o marco teórico de análise, proposto para compreender a forma como se reproduzem as sociedades a partir dos fenômenos simbólicos que as configuram e dão consistência, é válido para entender as funções desempenhadas pela instituição escolar no contexto social.

Por outro lado, ao considerar a espécie humana capacitada para a aprendizagem, somos induzidos a uma concepção da escola como instrumento crítico que pode favorecer a existência de futuras sociedades mais racionais. Essa visão otimista não é fruto da ‘falsa

consciência' que considera a educação como atuação humana alheia à teia social do poder, aonde ela ocorre efetivamente e sofre influência do poder exercido pela política e pela economia. A relação entre a escola e a sociedade é dialética e se interpenetram. Essa relação acentua suas limitações, através dos conteúdos culturais e de suas estruturas sociais de dominação. Porém, também é certo, que a instituição escolar possui um potencial crítico que a capacita, possibilitando-a ensinar para as novas gerações formas alternativas de pensamento e de ação. É nesse potencial crítico que uma teoria educativa crítica necessita se apoiar.

Habermas parte do princípio de que as sociedades se mantêm em função de sua capacidade para assegurar seus vínculos no *mundo da vida* coletivo, através do agir dirigido pelo entendimento, ou seja, incluem os processos de reprodução material que permitem sua manutenção estrutural assentada sobre os fenômenos de natureza simbólica mediada pela linguagem (compreensão da natureza e das relações do homem com ela). A escola, em sua tarefa de reprodução dos esquemas culturais, sociais e de compreensão do indivíduo, permite a sobrevivência da sociedade e utiliza a linguagem como um dos seus principais instrumentos. Habermas localiza as funções da reprodução simbólica no conceito de agir comunicativo, mesmo que, além de ser um construto teórico, serve como orientação racional à sociedade.

Seguindo na linha do paralelo estabelecido com a escola, essa se apóia precisamente na capacidade comunicativa dos seus membros, ou seja, os fenômenos são produzidos sobre a base das interações comunicativas de seus participantes. Isso faz com que o conceito de agir comunicativo sirva como indicador para avaliar o grau de racionalidade e humanização de uma sociedade, a partir de uma perspectiva teórico-crítica, e também sirva como critério de qualidade de uma organização escolar. Como indicador do grau de racionalidade e como critério de qualidade, o agir comunicativo fica definido da seguinte forma: quanto mais uma instituição educacional proporcionar condições nas quais predominem as ações orientadas comunicativas tanto mais possibilitará que, em sua dinâmica e em seu funcionamento, se alcancem maiores cotas de racionalidade e, portanto, de qualidade educativa.

No agir comunicativo a relação entre os sujeitos necessita ocorrer de forma simétrica. Todos os sujeitos possuem competência lingüística, ou seja, são competentes para entender e aplicar as regras do uso da linguagem. O agir comunicativo, por princípio, não ocorre nos processos de interação tipicamente escolar. Isso porque a interação produzida pelos atores envolvidos, o professor e o aluno, é resultado de uma assimetria existente entre eles. A relação

assimétrica, característica da interação professor-aluno, é produzida pela existência de diferenças no nível de desenvolvimento dos participantes da ação educativa. Essa situação assimétrica especial é classificada por Habermas como “agir pré-convencional” e se constitui num tipo especial de interação. Quando discute, naquele contexto, a integração das perspectivas do participante e do observador, e a transformação dos tipos de agir pré-convencional, o seu objetivo é “reconstruir a transformação em agir regulado por normas do agir governado por autoridade e do comportamento de cooperação governado por interesses, a fim de comprovar que tão-só nessa linha se pode desenvolver a complexa estrutura de perspectiva do agir orientado pelo entendimento”. (HABERMAS, 1989a, 173)

Com a finalidade de sustentar sua tese Habermas busca, em pesquisas empíricas desenvolvidas por outros autores²⁶, elementos indicadores da formação da perspectiva do agir orientado pelo entendimento.

É necessário refletir um pouco sobre o caráter seqüencial dos diferentes níveis adotados pelos indivíduos frente aos demais sujeitos. A primeira observação refere-se aos critérios utilizados para determinar quando um nível termina e quando começa o seguinte. Piaget diz que “só em virtude de cortes artificiais e de critérios arbitrários é que se fixam os começos da inteligência”. (PIAGET, 1973, 11) A noção de nível ou estágio não pode ser entendida simplesmente como uma sucessão cronológica de comportamentos separados entre si. A própria ordem dos eventos não é sempre constante, a não ser em geral, e que são caracterizados, segundo Piaget (1973,27), apenas por um caráter “dominante”. Ao se referir à inteligência ele fala de fase quando são satisfeitas três condições:

²⁶ Para apoiar sua tese Habermas utiliza o trabalho de Selman quando este caracteriza os três níveis de adoção de perspectiva, com base no modo como os sujeitos concebem as demais pessoas e as relações por elas estabelecidas. Selman caracteriza a adoção de perspectiva, por parte do indivíduo, em três diferentes níveis. O primeiro nível corresponde a adoção de ‘perspectiva diferenciada’, ou seja, a criança é capaz de diferenciar atos intencionais e não intencionais. Suas relações são subjetivas, pois são capazes de diferenciar claramente a própria perspectiva da perspectiva dos outros. (HABERMAS, 1989a, 175) O segundo nível ocorre quando a criança compreende o conceito de pessoa sob a ‘forma auto-reflexiva’, ou seja, a criança consegue sair mentalmente fora de si e adota a perspectiva do outro de modo auto-reflexivo. Suas relações com os demais são recíprocas no sentido de que a criança, nesta idade, é suficientemente capaz para se colocar no lugar do outro e também consegue perceber que o outro pode agir da mesma forma. (HABERMAS, 1989a, 176) O terceiro nível ocorre quando a criança assume a perspectiva da terceira pessoa, ou seja, as pessoas passam a ser vistas como portadoras de um sistema de atitudes e valores, razoavelmente consistentes, durante um longo período. Sua relação com os demais é mútua, ou seja, coordena simultaneamente a perspectiva do si-próprio e do outro, e, assim, o sistema ou a situação, bem como as partes individualmente, são vistas da perspectiva da terceira pessoa ou do outro generalizado. (HABERMAS, 1989a, 177)

1) seja constante a sucessão dos comportamentos, independentemente das acelerações ou retardamentos que podem modificar as idades cronológicas médias em função da experiência adquirida e do meio social (como das aptidões individuais); 2) seja definida cada fase não por uma propriedade simplesmente dominante mas por uma estrutura de conjunto, que caracterize todos os comportamentos novos próprios dessa fase; 3) essas estruturas apresentem um processo de integração tal que cada uma delas seja preparada pela precedente e se integre na seguinte. (PIAGET, 1973, 27-28)

Quando se utilizam critérios rígidos para separar um nível do outro, tal como a idade de um ser humano, tende-se a ser arbitrário e artificial. Selman caracteriza os três diferentes estágios da adoção de perspectivas, com base nas maneiras de conceber as pessoas e as relações por elas estabelecidas. Essa datação necessita, segundo as palavras de Piaget (1973, 29), ser entendida como um “caminho necessário” ou uma “paisagem epigenética”. O interesse nesse “caminho necessário” não está nos critérios utilizados para determinar a data do seu batismo ou a sua denominação e nem nas descrições desses canais como mais ou menos largos ou apertados, pelos quais os processos são obrigados a seguir. O interesse está na concepção de que um mecanismo desse tipo depende de uma rede de interações, de um jogo complexo de regulações espaço-temporal.

Como foi afirmado ainda na introdução, para o objetivo da investigação aqui proposta, o fundamental é examinar as características da ação educativa a partir da perspectiva do agir comunicativo, ou seja, um agir orientado pelo entendimento e cujo fim é a possibilidade de atingir o consenso. Os agentes envolvidos no agir comunicativo agem com competência lingüística, ou seja, desenvolveram sua capacidade para perceber a necessidade de coordenar as perspectivas recíprocas e acreditar que a satisfação social, a compreensão ou a resolução dos problemas necessitam ser coordenadas e mútuas para serem genuínas e eficazes.

Nossa preocupação é analisar as características das ações realizadas na instituição escolar e que correspondem ao agir orientado pelo produto (ação instrumental e ação estratégica) e a ação orientada pelo entendimento (ação comunicativa e ação educativa). Elas compõem o rol de ações utilizadas como o referencial analítico da vida escolar. Essas ações são realizadas, no espaço escolar, tanto pelos alunos como pelos professores enquanto participantes do processo dinâmico da educação formal. A análise dessas ações é importante por que elas carregam junto de si elementos indicadores do agir comunicativo. A demonstração da existência desses elementos indica uma vinculação entre a ação educativa e o agir comunicativo. Apresentar as relações existentes entre a ação educativa e o agir

comunicativo é o objetivo proposto para o nosso trabalho. Nas páginas mais adiante retomaremos essa questão.

A teoria do agir comunicativo também tem presente que as sociedades pós-industriais, devido à crescente complexidade alcançada, possuem mecanismos funcionais que escapam à consciência dos membros da sociedade e que contribuem também para a sua manutenção. Partindo do pensamento de Durkheim sobre a “divisão do trabalho”, a partir do qual explica os processos de diferenciação estrutural dos *sistemas* sociais, Habermas elabora a tese da conexão empírica existente entre as etapas da diferenciação sistêmica e as formas de integração social. Considera, e essa é a tese de Habermas, que a análise dessas relações somente é possível se for feita a distinção entre

os mecanismos de coordenação do agir, que harmonizam entre si as *orientações do agir* dos participantes, e aqueles outros mecanismos que, através de um entrelaçamento funcional das conseqüências agregadas do agir, estabilizam os *contextos de agir* não desejado. (HABERMAS, 1987b, 167)

Ou seja, os processos de integração social asseguram a conexão entre as distintas etapas da diferenciação sistêmica e constituem a trama sobre a qual se apóia e se reproduz a sociedade. Alguns, de caráter simbólico, nos quais as ações dos membros da sociedade estão asseguradas através dos processos comunicativos encaminhados a partir de consensos e, outros, de natureza funcional e não consciente para os membros da sociedade, que se regulam através dos processos de integração sistêmica. A escola, estando inserida na intermediação entre o *sistema* e o *mundo da vida*, reflete essa duplicidade. Por um lado, cumpre a função sistêmica quando realiza ações orientadas pelo produto e, por outro, cumpre a função simbólica quando realiza ações orientadas pelo entendimento.

Essa diferenciação, entre os processos de integração social de caráter simbólico e os de natureza sistêmica, leva Habermas a propor uma análise dos processos de reprodução social a partir de um esquema integrado por duas linhas metodológicas diferentes. Por um lado adota um referencial categórico sistêmico e, por outro, utiliza o conceito fenomenológico de *mundo da vida*, entendendo este conceito sob a perspectiva de uma teoria do agir comunicativo. A partir da concepção dual de *sistema* e *mundo da vida* ele pretende superar as limitações de uma concepção da sociedade unicamente entendida como *mundo da vida* que se reproduz a partir das ações orientadas pela busca do entendimento de seus membros, redundando na

obtenção do consenso. A simultaneidade na análise dos conceitos de *sistema* e *mundo da vida* fundamenta-se em uma teoria da evolução social que distingue entre racionalização do *mundo da vida* e aumento da complexidade dos *sistemas* sociais. Habermas introduz, utilizando o conceito de coisificação de Lukács e revisado por Adorno e Horkheimer, uma concepção dos atos de entendimento que permite retomar os fenômenos de alienação e falsa consciência, trazendo-os à luz “em” e “através” dos processos de comunicação.

Horkheimer se ateve as duas teses que constituem os componentes explicativos do diagnóstico que Weber fez da atualidade: a tese da perda de sentido e a tese da perda de liberdade. As diferenças somente são produzidas na forma da fundamentação destas teses, para a qual Horkheimer buscou apoio na interpretação que Lukács propõe para a racionalização capitalista como coisificação. (HABERMAS, 1987a, 440)

Isto é, uma sociedade que queira diminuir os efeitos alienantes que exercem os processos inconscientes de integração sistêmica sobre os seus membros, precisará, através da ampliação institucional dos espaços públicos abertos para comunicação, tornar conscientes tais processos para impedir, ou no mínimo reduzir, a colonização sistêmica do *mundo da vida*.

A tarefa de devolver à consciência dos indivíduos os processos de integração social que estão colonizados e localizados dentro do espaço ocupado pelas reproduções sistêmicas, ao invés de estarem abrigados no espaço compreendido pelo conjunto simbólico-normativo e que necessita estar sustentado por consensos intersubjetivos, é responsabilidade de uma instituição escolar concebida a partir de uma concepção filosófica caracterizada como teoria crítica. Porém, para que isso ocorra, os membros dessa instituição necessitam, em primeiro lugar, fazer-se conscientes desses fenômenos de coisificação e suas causas, mediante processos de reflexão intersubjetiva, e, em segundo lugar, a tarefa consistirá em introduzir como objetivo prioritário do currículo das escolas o desenvolvimento, nos alunos, da competência comunicativa e discursiva necessária para que alguém possa tomar consciência desses fenômenos reificadores e chegar a consensos intersubjetivos livres de qualquer forma de dominação. Uma escola que orienta a ação dos alunos, utilizando mecanismos de mediação apropriados, promove a ação educativa (formativa), transformando-a em um novo tipo de ação, agora orientada preferencialmente pelo processo de entendimento característico do agir comunicativo.

Habermas considera como agir comunicativo aqueles momentos nos quais os participantes realizam ações cuja atitude está orientada para o entendimento, ou seja, orientada à obtenção de um acordo intersubjetivo pela via comunicativa e com uma base racional. Nessas ações os participantes não se orientam através de cálculos egocêntricos para obtenção de resultados pré-determinados e, sim, mediante atos de entendimento. Não buscam primariamente o êxito individual do agir, como ocorre no agir instrumental e estratégico, muito pelo contrário, perseguem seus fins individuais sob a condição de que seus respectivos planos podem harmonizar-se com os planos dos demais sujeitos, partindo de uma definição compartilhada da situação. Por isso, os processos de interação têm grande importância no agir comunicativo. (HABERMAS, 1987b, 366-367)

Nessa concepção de agir comunicativo é oportuno distinguir as várias condições a partir das quais é possível classificar o tipo especial de agir denominado de comunicativo. Dessas condições, algumas são determinantes, outras são prévias ao próprio agir e outras são internas ao agir comunicativo.

Como condição prévia indica-se, em primeiro lugar, que tais ações necessitam ser executadas por e entre sujeitos competentes para usar e reconhecer as regras da linguagem própria do agir comunicativo. Em segundo lugar, é necessária a ocorrência de simetria entre os participantes, ou seja, todos os envolvidos no processo necessitam possuir as mesmas condições para estabelecer a interação. E, em terceiro lugar, a comunicação necessita desenvolver-se sem a interferência de nenhuma coação, ou seja, a interação necessita estar livre de qualquer forma de dominação seja interna ou externa.

Como condição interna assinala-se, em primeiro lugar, sua condição pragmática de ser ação exclusivamente orientada pelo entendimento. Esse tipo de agir baseia-se no conceito de ação social de Weber e na tipologia que esse autor estabelece para justificar suas teses relacionadas ao processo de racionalização social. A partir da classificação weberiana ‘não oficial’²⁷, na qual se distinguem as ações sociais, segundo as orientações básicas fornecidas pela “coordenação por conflitos de interesses e a coordenação por acordo normativo”, Habermas estabelece um modelo próprio, considerando três tipos de agir: o instrumental, o estratégico e o comunicativo. Esse último, o agir comunicativo, contempla o espaço da

²⁷ A classificação não oficial de Weber está explicitada mais adiante numa nota de rodapé, no item 3 deste capítulo.

intersubjetividade como gerador de sentido, algo que não se tem em mente nos outros dois modos de agir. Essa intersubjetividade pode ser conhecida empiricamente por ser fruto de um agir social, isto é, realizado por dois ou mais atores sociais, constituindo a vertente empírica desse conceito comunicativo.

Em segundo lugar, a ação comunicativa está acentada nos atos-de-fala elocucionários. Apoiando-se na classificação dos atos-de-fala elaborada por Austin (1998), quanto aos seus efeitos elocucionários e perlocucionários, Habermas assinala que as ações comunicativas necessitam de atos elocucionários, ou seja, o falante realiza uma ação ao dizer algo (afirma, manda, promete etc) e sua intenção é que o ouvinte entenda com clareza e sem equívoco o que ele faz quando fala. Seus fins também precisam ser elocucionários. Em sentido contrário, nos atos-de-fala perlocucionários o objetivo do falante é causar um efeito no ouvinte, ou seja, causar algo mediante o que se faz quando diz algo. Seus fins são estratégicos e seus propósitos somente podem ser conhecidos pelo ouvinte quando for verificada a intenção do falante.

Para que um modo de agir seja comunicativo é necessário que tanto o ouvinte quanto o falante estejam utilizando proposições com efeitos elocucionários e de uma maneira que todos os envolvidos compreendam claramente o que se faz quando se fala, ou seja, todos os participantes perseguem, sem ressalvas, fins elocucionários com o objetivo de chegar a um consenso que sirva como base para definir os planos de ações futuras de forma coordenada. (HABERMAS, 1987a, 370 ss)

Em terceiro lugar, já entrando no terreno do discurso, as formas do agir comunicativo possuem uma base racional. Isso significa que as proposições cujo efeito é elocucionário, empregadas na interação comunicativa, necessitam satisfazer as pretensões de validade (a verdade, a adequação normativa e a sinceridade²⁸), as quais poderão ser submetidas à crítica. Se o ouvinte duvida da validade de alguma dessas três condições poderá, em qualquer tempo, questioná-las e o falante precisará satisfazê-las mediante argumentações. Somente assim, um acordo poderá ser considerado um consenso obtido a partir da racionalidade comunicativa.

Em quarto e último lugar, os consensos obtidos através do agir comunicativo terão de responder ao interesse geral, ou seja, através da interação é possível e viável alcançar consenso no qual os interesses particulares ficam conciliados. Além do mais, qualquer participante

²⁸ As três pretensões de validade foram abordadas no item 1.4 do capítulo I.

virtual da interação perceberá, nas ações derivadas do consenso, que o seu interesse foi atendido e suas ações assumem um significado social. Assim, os acordos necessitam responder ao interesse geral. Essa pretensão de universalidade tem sua origem no imperativo categórico kantiano. Porém, Habermas o coloca como fruto do entendimento, dito de outra forma, como fruto de uma determinação dialógica intersubjetiva mediada pela linguagem, ao invés de responder à posição monológica e subjetiva original de Kant.

As condições expostas acima indicam que a origem do agir comunicativo é o *mundo da vida*. Ao explicitar o conceito de *mundo da vida* Habermas utiliza o referencial teórico elaborado por Berger e Luckmann. Para eles, a linguagem possui uma importância fundamental, pois é a partir do seu uso que a vida cotidiana obtém significado. Na concepção deles

a realidade da vida cotidiana aparece já objetivada, isto é, constituída por uma ordem de objetos que foram designados *como* objetos antes de minha entrada na cena. A linguagem usada na vida cotidiana fornece-me continuamente as necessárias objetivações e determina a ordem em que estas adquirem sentido e na qual a vida cotidiana ganha significado para mim. (BERGER; LUCKMANN, 1973, 38)

Desse contexto de discussão podemos interpretar a ‘vida cotidiana’ como o meio materializador dos produtos da atividade humana. É por meio da linguagem, ou seja, da competência comunicativa, que os sujeitos constituem os objetos, tornando-os compreensíveis intersubjetivamente. A linguagem utilizada na ‘vida cotidiana’, segundo Berger e Luckmann, ou ‘mundo comum’, segundo Habermas, possibilita a própria comunicação. “A capacidade de expressão do ser humano possui a força de objetivação, isto é, manifesta-se em produtos da atividade humana, compreensíveis tanto para o produtor como também para os outros homens como elementos do seu mundo comum”. (BERGER; LUCKMANN *apud* Habermas, 2000a, 111)

O que podemos retirar desse contexto de discussão? Em primeiro lugar, o *mundo da vida* se acha conectado com os três mundos (o mundo objetivo, o mundo social e o mundo subjetivo). Esses servem de base para que os indivíduos estabeleçam definições comuns sobre a realidade em que se encontram inseridos. O sujeito pode relacionar-se com algo que possui lugar ou possa ser produzido no mundo objetivo “como a totalidade das entidades sobre as quais são possíveis enunciados verdadeiros” (pretensão de verdade); com algo que é

reconhecido como próprio do mundo social e que é compartilhado por todos os membros de uma comunidade “como a totalidade das relações interpessoais legitimamente reguladas” (pretensão de correção); ou com algo que os atores atribuem ao mundo subjetivo dos falantes e sobre o qual somente o falante tem acesso livre “como a totalidade das próprias vivências as quais cada um tem um acesso privilegiado e que o falante pode manifestar-se de forma veraz diante de um público” (pretensão de veracidade). (HABERMAS, 1987b, 171) Essas relações fundamentam, por sua vez, as pretensões de validade indispensáveis para satisfazer as condições necessárias e para que ocorra um ato-de-fala comunicativo.

Mesmo que se coloque essa diferença, as ações comunicativas estão inseridas, ao mesmo tempo, em diversas relações com o mundo.

O agir comunicativo baseia-se num processo cooperativo de interpretação nos quais os participantes se referem simultaneamente a algo no mundo objetivo, no mundo social e no mundo subjetivo mesmo quando em suas manifestações somente se sobressaia tematicamente apenas um destes três componentes. (HABERMAS, 1987b, 171)

Porém, existe uma dimensão intersubjetiva que a Fenomenologia esqueceu desde Husserl²⁹ e que Habermas recupera ao situar-se no paradigma comunicativo, apoiando-se na obra de Berger e Luckmann. Essa perspectiva teórica considera o *mundo da vida* como um contexto mediato que, ainda que acessível por princípio, não é objeto temático, constituindo-se numa rede familiar intuitivamente presente e transparente, porém, inabarcável, que atribui proposições ao ato comunicativo e permite que a emissão seja válida e tenha sentido. Essa certeza é devida ao *a priori* social inscrito na intersubjetividade do entendimento lingüístico. A comunicabilidade, ou seja, a possibilidade dos indivíduos estabelecerem ações comunicativas a partir do *mundo da vida*, não pode ser questionada como se ela fosse simplesmente um conhecimento compartilhado. O máximo que pode acontecer é que caia por terra. Somente quando ela se torna problemática (tematizável) poderá converter-se em objeto temático para quem compartilha o discurso, já que “as estruturas do mundo da vida determinam as formas de intersubjetividade do entendimento possível”. (HABERMAS, 1987b, 179) A única forma de transcender os limites da base comum de interpretações é a reflexão teórica própria do discurso. Porém, para que essa reflexão surja é necessário que as

²⁹ Husserl em suas “Meditações cartesianas”, centraliza o conceito de *mundo da vida* no sujeito como indivíduo (“ego como subjetividade transcendental”).

interpretações em vigor tornem-se insuficientes. Dessa deficiência surge a necessidade de responder a demanda com novas interpretações suficientemente fortes para explicar a nova situação.

A ação orientada para o entendimento cumpre, na reprodução do *mundo da vida*, a função de manter e renovar a tradição, de integrar a sociedade, de criar a solidariedade e de auxiliar na formação da identidade pessoal.

Sob o aspecto funcional do entendimento o agir comunicativo auxilia a tradição e a renovação do saber cultural. Sob o aspecto da coordenação do agir auxilia na integração social e na criação da solidariedade. E, finalmente, sob o aspecto da socialização auxilia na formação da identidade pessoal. (HABERMAS, 1987b, 196)

As três funções da ação comunicativa (a reprodução cultural, a integração social e a socialização) correspondem aos três componentes estruturais do *mundo da vida*: a cultura, a sociedade e a personalidade.

Habermas retoma essas categorias e propõe sua integração num novo marco analítico (Ver figura 1). Situa nesse marco as funções cumpridas pelo agir comunicativo nos processos de reprodução do *mundo da vida*. Esse esquema de análise combina a perspectiva sistêmica com a fenomenológica, inter-relacionando as categorias do *mundo da vida* social (cultura, sociedade e personalidade) com os processos de integração sistêmica relacionados ao mundo simbólico (reprodução cultural, integração social e socialização). A inter-relação dessas duas perspectivas produz uma série de fenômenos que contribuem para a manutenção dos componentes estruturais do *mundo da vida*.

A reprodução material da sociedade, assinala Habermas, cumpre-se através da atividade racional orientada para os fins, como definia Weber. Ainda que essa se apóia no conhecimento, como saber técnico (*tecne*), a reprodução material da sociedade precisa dos fenômenos simbólicos para ser transferida de uma geração para outra. Essa é uma das tarefas executadas pela escola ao transferir a tradição cultural, com seu conjunto de conhecimentos técnicos acumulados, de uma geração para a seguinte.

MUNDO DA VIDA				
S I S T E M A	Componentes estruturais	Cultura	Sociedade	Personalidade
	Processo de reprodução			
	Reprodução cultural	Esquemas de interpretação possíveis de consenso (saber válido)	Legitimação	Padrões de comportamento eficazes no processo de formação
	Integração social	Obrigações	Relações interpessoais legitimamente reguladas	Identidade a um grupo
	Socialização	Interpretações	Motivações para agir segundo as normas	Capacidades de interação (identidade pessoal)

Figura 1: Contribuições dos processos de reprodução e manutenção dos componentes estruturais do mundo da vida. (HABERMAS, 1987b, 202)

Por outra parte, o mundo simbólico social torna-se imprescindível, num substrato material que possibilita a própria existência humana. Esse substrato, por sua vez, compõe parte dos significados e valores do *mundo da vida*, pois o saber teórico e técnico, com os quais fornecemos respostas às necessidades materiais, fazem parte da rede interpretativa do mundo na sua totalidade. Por esse motivo, a instituição escolar responde a uma dupla funcionalidade: contribuir para a conservação do mundo simbólico social, transmitindo significados, valores, normas e saber prático (teórico e pré-teórico), e manter as estruturas materiais, transmitindo de uma geração para a seguinte o saber teórico e técnico acumulado.

Habermas caracteriza de um modo especial os processos sistêmicos envolvidos na manutenção simbólica da sociedade. Primeiro, a reprodução cultural do *mundo da vida* encarrega-se de assegurar a continuidade das tradições e de proporcionar uma coerência para o saber facilitador da comunicação cotidiana. Essa coerência tem sua medida na racionalidade do saber. Suas perturbações manifestam-se na perda de sentido, originando crises de motivação e legitimidade, diante da ação iminente.

Segundo, a integração social do *mundo da vida* encarrega-se da coordenação das ações realizadas nas relações interpessoais legitimamente reguladas e da contribuição para a

necessária identidade dos grupos, permitindo-lhes desenvolver práticas comunicativas cotidianas. Esses processos têm sua referência no grau de aprendizagem de solidariedade dos seus membros. Quando eles estão alterados originam-se fenômenos sociais de anomia, assim como os conflitos derivados daqueles, sendo superados com novas aprendizagens.

Terceiro, a socialização dos membros no *mundo da vida* tem como objetivo assegurar, para as novas gerações, a aquisição da capacidade de agir e de sintonizar as formas de vida individuais com as coletivas. Esses processos têm sua medida na capacidade das pessoas para responder por seus atos com autonomia. As perturbações das mesmas manifestam-se como psicopatologias e fenômenos de alienação.

As relações com os diferentes processos de reprodução geram três diferentes componentes estruturais do *mundo da vida*. Primeiro, se a cultura fornece o saber válido suficiente para viabilizar a realização das ações comunicativas cotidianas, então os processos de reprodução social fornecem, para os outros componentes do *mundo da vida*, as legitimações para as instituições sociais existentes e os padrões de comportamento eficazes nos processos de formação individual, viabilizando para as novas gerações a possibilidade de aprenderem as regras gerais para o agir. A contribuição realizada por esses processos de reprodução cultural é importante tanto para a legitimação da escola, enquanto instituição escolar, quanto para os processos educativos individuais.

Segundo, se os membros de uma sociedade se encontram suficientemente integrados socialmente, então a contribuição desses processos de integração, para a manutenção dos demais componentes, consiste em favorecer a identificação dos indivíduos com o grupo a que se acham legitimamente identificados e em gerar vínculos morais ou obrigações nos indivíduos.

Terceiro, se os resultados do processo de constituição da personalidade foram bem sucedidos e, portanto, obtiveram uma identidade sólida que lhes permite dominar as situações habituais do seu *mundo da vida*, então a contribuição dos processos de socialização para a manutenção de outros componentes consiste em, por um lado, proporcionar as interpretações elaboradas pelos indivíduos e, por outro, proporcionar as motivações para atuar em conformidade com as normas. (HABERMAS, 1987b, 201-202)

Componentes estruturais	Cultura	Sociedade	Personalidade
Processos de reprodução			
Reprodução cultural	Tradição crítica, aquisição do saber cultural	Renovação do saber legitimador	Reprodução do saber eficaz nos processos de formação
Integração social	Imunização de um núcleo de orientações valorativas	Coordenação do agir através do reconhecimento das pretensões de validade	Reprodução dos padrões de vinculação social
Socialização	Endoculturação	Internalização de valores	Formação da identidade individual

Figura 2: Funções de reprodução cumpridas pelo agir orientado pelo entendimento. (HABERMAS, 1987b, 204)

Sobre essa base Habermas especifica as funções cumpridas pelo agir comunicativo dentro desses fenômenos de reprodução, considerando-as prioritárias. Ver Figura 2 exposta anteriormente.

Sobre esse projeto e a partir da teoria do agir comunicativo, poderíamos indicar três funções desempenhadas por uma instituição escolar com disposição ou finalidade crítica. A primeira função é a contribuição para a manutenção da cultura: a transmissão da tradição cultural através do ensino do saber acumulado historicamente. Como ocorre o processo de renovação e mudança? Através da incorporação de conteúdos críticos no currículo (história do movimento operário, feminismo, ecologia, conhecimento do mundo das drogas e suas conseqüências, valorização e difusão da cultura das minorias marginalizadas etc).

A segunda função é a contribuição para os processos de integração da sociedade e a socialização dos indivíduos: fornecer os modos de comunicação necessários a partir dos quais os indivíduos coordenariam suas ações, assegurando a manutenção da estabilidade social. Como ocorre o processo crítico nessa função? Proporcionar condições para a aprendizagem e

uso do procedimento crítico para as novas gerações, capacitando-as comunicativamente³⁰ para que possam questionar as pretensões de validade postas no agir comunicativo (a verdade, a adequação normativa e a veracidade).

A terceira e última função é a contribuição para o desenvolvimento individual: colaboração na formação da identidade pessoal através do reconhecimento das expectativas comuns (entre professor e aluno, e entre os alunos). Como ocorre o processo crítico nessa função? Contribuindo para a emancipação do indivíduo, através do desenvolvimento de sua autonomia e de um pensamento próprio e crítico, capacitando-o para identificar os mecanismos de dominação social e individual, bem como lutar contra eles.

Essas três funções podem ser assumidas por uma instituição escolar quando ela opta, como prioridade, pela realização de ações educativas, introduzindo na orientação da escola o modelo de racionalidade comunicativa em cuja base se encontra a crítica. Seria errôneo considerar que uma instituição escolar possa dar conta de todas as suas funções somente com ações orientadas pelo agir comunicativo. Uma coisa é considerar que o agir comunicativo deva constituir-se em referencial e orientação para a vida escolar. Porém, nas ações escolares estão incluídas as ações executadas pelos docentes cuja finalidade é transmitir a cultura e, portanto, necessitam utilizar, direta ou indiretamente, de atividades instrutivas ou atividades de gestão da instituição escolar.

Outra pretensão inadequada é determinar a relação educativa ou o funcionamento organizacional de uma escola partindo unicamente de ações comunicativas. Essa não é uma consequência decorrente da nossa tese. A natureza mista da instituição escolar converte-a em uma instituição complexa e suas dinâmicas necessitam de diversas formas de atuação por parte dos seus membros. Essa sim, na perspectiva teórico-crítica aqui proposta, pode ser considerada como o tipo de agir comunicativo constituidor do referencial a ser atingido, algumas vezes de forma direta ou indireta, e outras de maneira a influenciar no agir dos alunos. Em uma utopia não declarada, porém implícita, a escola ideal é aquela que estivesse organizada e dirigida, prioritariamente, pelos critérios da racionalidade comunicativa, mantendo a racionalidade instrumental em segundo plano.

³⁰ O termo “competência comunicativa” contempla as competências cognitivas, lingüísticas, interativas e morais necessárias para estabelecer um processo de comunicação com os demais.

Isso nos leva a colocar a necessidade de estabelecer uma tipologia das atividades executadas pelos integrantes da instituição escolar, considerando-as como artifício metodológico cuja finalidade é compreender o modelo de racionalidade predominante nos diversos momentos característicos das instituições escolares.

3. Proposta de uma tipologia dinâmica da ação educativa escolar

Assinalamos inicialmente que Habermas propõe um esquema analítico, a partir da teoria do agir comunicativo, no qual combina as categorias *sistema* e *mundo da vida*, tomando como núcleo central de sua elaboração teórica o conceito de agir comunicativo. Ele parte do conceito de ação desenvolvido por Weber para delimitar os aspectos empíricos desse agir orientado pelo entendimento, a partir da perspectiva da teoria da comunicação. A tipologia da ação apresentada por Habermas, uma vez adaptada às características específicas do espaço escolar, permite compreender, desde o ponto de vista analítico, o nível de racionalidade que uma organização escolar alcança em suas dinâmicas cotidianas, tendo como perspectiva a teoria do agir comunicativo.

Adotamos, como ponto de partida, um critério geral que possibilita avaliar tanto o nível da qualidade educativa alcançada por uma organização escolar, quanto o grau de racionalidade em que se desenvolvem suas funções. O critério pode ser expresso da seguinte forma: se a maioria das dinâmicas, sejam elas atividades ou ações, realizadas pelos sujeitos envolvidos em uma instituição escolar estiverem orientadas pelo entendimento e possuírem um caráter comunicativo real ou potencial, então é viável afirmar que o nível de racionalidade alcançado por essa instituição é elevado e, como consequência, a qualidade educativa da instituição também o será.

A escolha desse critério apóia-se em vários pressupostos. O tipo característico do agir de uma instituição escolar é composto por ações educativas, ou seja, aquelas ações orientadas para a formação³¹ individual e social dos alunos. A partir dessa perspectiva o ponto de

³¹ A palavra formação foi usada no decorrer do texto com muitos significados: formação da vontade, formação de identidade, formação consensual, formação da opinião, formação de cidadãos, formação do juízo etc. O termo *formação* é polêmico e tem sido muito discutido na educação. Não vamos tratar aqui deste conceito. Somente

referência para tais ações educativas é o agir comunicativo. Esse agir assume a função de ser um ponto de referência por dois motivos. Por um lado, ele orienta a função transmissora de conhecimentos da instituição escolar e, por outro, a instituição escolar está apoiada sobre uma base comunicativa³². Porém, as ações educativas não podem ser consideradas como agir comunicativo porque as condições, a partir das quais a interação professor-aluno se realiza, não são simétricas em função das diferentes situações evolutivas dos atores envolvidos. Se tal diferença não existisse a ação educativa deixaria de ter sentido enquanto tal³³. Se não podem ser comunicativas porque não atendem as exigências decorrentes das características do agir comunicativo, então elas podem ser educativas na medida do possível, isto é, podem estar

exemplificaremos alguns contextos clássicos dessa polêmica. Um deles é a discussão em torno do binômio instrução e formação. Outro exemplo dessa discussão é aplicação do conceito de formação abertamente crítica em relação ao romantismo pedagógico, como no caso da pedagogia de Herbart. Nessa proposta pedagógica é “central a oposição ao subjetivismo e ao intuicionismo, e a uma concepção da *Bildung* que desenvolve seus aspectos não racionalistas e não científicos, como também a referência do real, histórico e científico”. (CAMBI, 1999, 427) Hegel é outro autor a utilizar o conceito de formação entendida dentro do contexto da *Bildung*. “O homem, do qual Hegel traça as formas e as etapas de uma formação integral (*Bildung*), não é mais o indivíduo ético de Kant, dominado pelo imperativo categórico que fala diretamente à consciência, nem o ‘homem da natureza’ rousseauiano que parece contrapor-se à sociedade de maneira abstrata e utópica, mas um homem que só reconhece a si mesmo no vínculo com a realidade histórico-social, entendida no seu mais genuíno significado espiritual, isto é, como cultura e civilização”. (CAMBI, 1999, 428) A *Bildung* é um projeto de educação formativo e posto como finalidade, portanto, marcada pelo seu caráter instrumental. Pensamos a educação derivada da crítica realizada por Habermas à racionalidade instrumental. Esta crítica está baseada num conceito normativo de ação educativa. O objetivo da nossa pesquisa é reconstruir o sentido formativo da educação, substituído pelo sentido instrutivo decorrente da predominância da racionalidade estratégico-instrumental sobre a racionalidade comunicativa. O termo reconstruir implica num projeto de pesquisa cujo objetivo é apresentar uma proposta educacional contemporânea sustentada na teoria do agir comunicativo. Se entendêssemos o termo reconstruir com o sentido de retomar a construção partindo de um alicerce projetado anteriormente, buscando trazer a luz da contemporaneidade elementos perdidos no passado, então seria retornar ao projeto moderno denominado de *Bildung*. Nossa proposta, seguindo o projeto habermasiano de resgatar o ideal moderno de sociedade racional, é de reconstruir o aspecto do sentido esquecido na concepção de educação. Não desejamos recuperar o sentido de educação proposto pela *Bilgung*. O que desejamos é reconstruir um novo sentido para a educação e este sentido, na nossa proposta, necessita estar orientado tanto pelo agir comunicativo quanto pelo agir estratégico-instrumental, estando este subordinado aquele. A ação educativa é produtora tanto de ações orientadas pela racionalidade estratégico-instrumental quanto de ações orientadas pela racionalidade comunicativa.

³² É importante ressaltar que não estamos identificando as ações transmissoras de conhecimento com as ações comunicativas, porque a diferença entre ambas é evidente. Porém, para que a instrução (como mera transmissão de saber) se produza é necessário que exista uma base de interação lingüística cuja concretização factual sejam as ações comunicativas. Se não existem consensos em relação à coordenação das ações a serem seguidas ou sobre o sentido das mesmas, dificilmente poderá ser produzida tal transmissão de conhecimentos.

³³ O fato de considerar uma situação assimétrica entre o adulto e a criança não significa que a relação seja objetivada, ou seja, o professor mantém uma postura onde o aluno é manipulável segundo os interesses e os estímulos do primeiro. Quando um professor propõe uma ação educativa ele busca o desenvolvimento de competências comunicativas no aluno, qualquer que seja o estágio evolutivo em que este se encontra. Para conseguir este desenvolvimento é imprescindível que o professor proporcione, em primeiro lugar, recursos comunicativos e argumentativos ao aluno. Em segundo lugar, um espaço de liberdade onde o aluno possa exercer sua inicial capacidade decisória e crítica.

orientadas para a obtenção de ações comunicativas, mediante o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, orientando os alunos até quando estarão cumpridas as condições de simetria específicas³⁴.

Com relação a isso, podemos ponderar o seguinte. Ainda que as ações específicas da instituição escolar sejam de natureza educativa, essa instituição como tal é uma instituição humana com fins sociais determinados historicamente. Os membros dessa instituição social, tendo como ponto de referência o agir comunicativo, atuam de formas diversas em função de expectativas intersubjetivas ou de intencionalidades subjetivas. Isso nos leva a introduzir nesse esquema analítico um outro tipo de agir (apresentado na Figura 5, exposta mais adiante) que permite explicar as diferentes dinâmicas produzidas no interior das instituições escolares. Com a introdução desse novo tipo de ação, a ação educativa, propomos uma tipologia das ações desenvolvidas pelos atores integrantes de cada uma das instituições escolares concretas. A elaboração dessa tipologia segue a perspectiva teórica do referencial analítico do agir comunicativo, ou seja, o agir comunicativo servirá, por um lado, de critério para a análise da ação educativa e, por outro, para orientar a ação educativa nessa mesma direção.

Iniciamos essa análise retomando o conceito de ação elaborado por Weber.

Por ‘ação’ entende-se, neste caso, um comportamento humano (tanto faz tratar-se de um fazer externo ou interno, de omitir ou permitir) sempre que e na medida em que o agente ou os agentes o relacionem com um *sentido* subjetivo. (WEBER, 1994, 3)

Porém, a definição de Weber apresenta um reducionismo ao centrar-se na atividade teleológica de um indivíduo solitário e, ainda que inclua o aspecto do ‘sentido’, esquece o caráter intersubjetivo e comunicativo da ação. Esse caráter determina as regras e as normas geradoras da ação. Tais normas diferenciam um ato intencional humano de um simples comportamento visto como fruto de uma resposta a estímulos. A tese de Weber apresenta uma limitação por considerar o conceito de agir teleológico, como categoria central de sua teoria da

³⁴ Estamos nos referindo a uma situação ideal que não descreve a pluralidade de situações reais. Com isso queremos dizer que a simetria, entre os participantes das ações comunicativas, é uma condição metodológica, apesar de não ser fato em todos os casos. Certamente que a realidade confirma a existência de muitas relações entre adultos nas quais, apesar de estarem em períodos evolutivos similares, as condições simétricas não são contempladas. Isso pode ocorrer por vários motivos. Porque persistem diferenças originadas tanto da capacidade ou grau de competência comunicativa do indivíduo quanto do exercício arbitrário do poder. Essa proposta é um construto e, portanto, pressupõe-se que qualquer participante adulto é competente e possui condições para estabelecer uma inter-relação simétrica.

ação, não deixando espaço para o conceito de interação criadora de sentido e da intersubjetividade. Por isso, a classificação que faz dos diferentes tipos de ação está baseada no diversos tipos de fins pelos quais o ator orienta sua atividade teleológica.

A tipologia oficial de Weber contempla quatro tipos distintos de ação: a racional referente a fins, a racional referente a valores, a afetiva e a tradicional. (WEBER, 1994, 15) Porém, ao considerar a ação teleológica como expoente máximo de racionalidade, sua tipologia da ação fica hierarquizada segundo uma ordem decrescente de racionalidade, sendo a primeira delas (a ação racional referente a fins) a que apresenta um grau de racionalidade (instrumental) mais elevado.

Como essa tipologia não lhe permite dar conta das conseqüências sociais da ação, Weber desenvolve outras categorias que poderiam constituir uma tipologia 'não oficial' partindo do conceito básico de agir social. Nessa nova elaboração estão contemplados os mecanismos de coordenação da ação social e seu correspondente modelo de racionalidade. A ação social muda à medida que os mecanismos de coordenação respondam às tramas de interesses ou aos acordos normativos. Dessa forma, distingue a existência de uma ordem econômica, que somente responde a interesses negociáveis, de uma ordem jurídica, baseada no reconhecimento da pretensão de validade normativa³⁵. O ponto frágil dessa nova tipologia é que Weber acaba por não desenvolver um modelo de racionalidade com vista a valores suficientemente forte para dar uma explicação consistente para este tipo de agir, pois ele continua optando por um modelo racional da ação racional referente a fins.

Habermas apóia-se nessa tipologia da ação social weberiana, a tipologia não oficial, para elaborar um modelo próprio (Figura 3), introduzindo a categoria de agir comunicativo para dar conta daquelas ações sociais resultantes dos acordos normativos e que ele as considera orientadas pelo entendimento.

³⁵ A tipologia não oficial de Weber, segundo a interpretação de Habermas, divide as ações em dois grupos. O primeiro grupo é composto pelas ações coordenadas mediante o entrelaçamento de interesses e se divide, por um lado, as ações baseadas em hábitos mecânicos (costumes), cujo grau de racionalidade seria baixo e, por outro, as ações estratégicas (orientadas por interesses), cujo grau de racionalidade seria elevado. O segundo grupo é composto pelas ações coordenadas mediante acordo normativo e se divide, por um lado, as ações consensuais baseadas na convenção (ação comunicativa), cujo grau de racionalidade seria baixo e, por outro, as ações consensuais do tipo pós-convencional (ação societária), cujo grau de racionalidade seria elevado. (HABERMAS, 1989b, 383) Ver também: WEBER, 1994, 13-23.

Natureza do agir	Orientação Do agir	Agir orientado pelo êxito	Agir orientado pelo entendimento
Não social		Agir instrumental	x
Social		Agir estratégico	Agir comunicativo

Figura 3: Tipos de agir. (HABERMAS, 1987a, 366)

Como Habermas interpreta este esquema contendo os tipos de ação? Para entender o termo “agir social” ou “interação” é necessário o auxílio dos conceitos elementares de “agir” e de “falar”. Estes podem ser melhores explicitados com os exemplos dados por Habermas quando diz que “para ilustrar o ‘agir’ eu tomo certas atividades corporais comuns do dia-a-dia, tais como, correr, fazer entregas, pregar, serrar; e explícito o ‘falar’ lançando mão de atos de fala, tais como, ordens, confissões, constatações”. (HABERMAS, 2002d, 65) Mais adiante ele os define do seguinte modo:

Ações em sentido estrito, ou seja, atividades não-lingüísticas do tipo citado como exemplo, são descritas por mim como atividades orientadas para um fim (*Zwecktätigkeiten*), através das quais um ator (Aktor) intervém no mundo, a fim de realizar fins propostos, empregando meios adequados. Eu descrevo os proferimentos lingüísticos como atos através dos quais um falante gostaria de chegar a um entendimento com um outro falante sobre algo no mundo. (HABERMAS, 2002d, 65)

O modelo de agir racional referente a fins, o agir instrumental e estratégico, ambos orientados pela racionalidade instrumental, considera o participante da comunicação orientado pelo entendimento, ou seja, o sujeito participa de um processo cuja consecução de metas são precisas em relação aos fins concretos. Para isso, o sujeito escolhe os meios adequados para a obtenção desses fins e considera as demais conseqüências previsíveis do agir como efeitos colaterais do êxito. O êxito fica definido em função do sucesso na obtenção dos fins desejados e pode ser obtido de forma causal, mediante um planejamento ou omissão previamente calculada. Embora tanto o agir instrumental quanto o agir estratégico estejam orientados pelo êxito, eles se diferenciam pela natureza social ou não social.

Os três tipos de agir são definidos quanto à orientação e quanto à natureza. Primeiro, um agir orientado pelo êxito é instrumental “quando o consideramos sob o aspecto da observância de regras de ação técnicas e avaliamos o grau da eficácia da intervenção que esse agir representa num contexto de estados e sucessos”. (HABERMAS, 1987a, 367) O agir

instrumental ocorre, por exemplo, quando o professor e os alunos realizam uma experiência com a finalidade de descrever o comportamento de um objeto em determinadas condições controláveis. O êxito é obtido quando o resultado da experiência descreve corretamente o mundo objetivo.

Segundo, um agir orientado pelo êxito é estratégico “quando o consideramos sob o aspecto de observância de regras de escolha racional e avaliamos seu grau de influência sobre as decisões de um oponente racional”. (HABERMAS, 1987a, 367) O agir estratégico ocorre, por exemplo, quando o professor realiza determinada ação com a finalidade de intervir no comportamento de uma pessoa. O êxito é obtido quando a ação realizada pelo professor provoca, no seu oponente, a mudança de comportamento desejada.

Terceiro, um agir é comunicativo

quando os planos de ação dos sujeitos envolvidos não são coordenados através de um cálculo egocêntrico dirigido aos resultados, senão mediante atos de entendimento. No agir comunicativo os participantes não se orientam primeiramente para o próprio êxito, antes perseguem seus fins individuais sob a condição de que seus respectivos planos de ação possam harmonizar-se entre si a partir da base de uma definição compartilhada naquele momento. (HABERMAS, 1987a, 367)

Afirmamos, anteriormente, que a ação educativa necessita ser um processo orientado pelo entendimento cuja meta é a aprendizagem das regras utilizadas no agir comunicativo. Um exemplo de uma ação educativa ocorre quando o professor e os alunos buscam uma solução para um problema originado do conflito de interesses dos próprios membros da interação. O resultado esperado pode ser o acordo em torno de uma norma que dê conta dos interesses de todos os envolvidos no processo. A aprendizagem é obtida quando os alunos, ao participarem do processo, recorrem somente a argumentos, mesmo que de forma limitada. No agir comunicativo o resultado esperado é atingido com a obtenção do consenso.

Porém, Habermas considera mais importante para sua teoria e concentra-se com um interesse muito especial naquelas ações cujas características possam explicar como se constitui uma instituição social. Por esse motivo, dirige sua atenção para as ações sociais pertencentes ao agir estratégico e ao agir comunicativo, porque esses permitem explicar como os sujeitos coordenam suas ações e sobre as quais as relações e interações sociais são construídas. Partindo dessa perspectiva, Habermas apresenta a classificação das ações, exposta na Figura 4

apresentada a seguir, tendo como critério, por um lado, a característica do agir e, por outro, o tipo de agir.

Características do agir	Orientação do agir	Atitudes básicas	Pretensões de validade	Referência ao mundo
Tipos de agir				
Agir estratégico	Orientado pelo êxito	Objetivante	Eficácia	Mundo objetivo
Atos-de-fala constataivos	Orientado pelo entendimento	Objetivante	Verdade	Mundo objetivo
Agir regulado por normas	Orientado pelo entendimento	De acordo com as normas	Correção	Mundo Social
Apresentação auto-expressiva	Orientado pelo entendimento	Expressiva	Veracidade	Mundo subjetivo

Figura 4: Casos puros de agir. (HABERMAS, 1989b, 388)

Por agir estratégico Habermas entende aquelas ações que são sempre sociais e que orientam os sujeitos a observarem as regras escolhidas racionalmente, sendo avaliadas como eficazes quando elas obtiveram êxito sobre as decisões de outros sujeitos. (HABERMAS, 1989b, 385) Um outro tipo de agir, oposto a este, é o agir comunicativo. Nele os atores participantes orientam-se não para o próprio êxito³⁶ e sim para a busca do entendimento gerador do consenso. Esse agir pode ser analisado e apresentado segundo critérios derivados da própria estrutura da racionalidade, ou seja, segundo as pretensões de validade contidas no ato-de-fala. Assim, um ato-de-fala pode ser questionado ou ser aceito a partir de três aspectos diferentes: sob o aspecto da verdade, da correção normativa ou da veracidade (sinceridade).

O modo como os atores manifestam-se, através de expressões elocucionárias, assinala qual é o tipo de pretensão a que estamos nos referindo. Para a análise é necessário que os atos comunicativos sejam diferenciados. O primeiro modo se expressa através dos atos-de-fala

³⁶ O termo “êxito” aqui empregado é entendido como resultado, como sucesso do fim proposto. Este termo é utilizado por Weber para descrever a ação racional referente aos fins cujo resultado é a mudança de um estado de coisas no mundo. Por isso as ações estratégicas, que constituem um dos tipos de ação racional referente aos fins, estão orientadas para este resultado enquanto que as ações comunicativas, que estão orientadas para o entendimento, se apóiam no processo de busca do entendimento.

constatativos. Nesses, são empregadas orações enunciativas elementares. A pretensão de validade a que se referem é a verdade. A atitude que os participantes adotam na interação comunicativa é objetivante e se referem a algo que ocorre no mundo objetivo. Exemplo desse modo de agir ocorre quando o assunto é uma lei física.

O segundo modo como os sujeitos se expressam é através de atos-de-fala vinculados institucionalmente, ou seja, os atos-de-fala somente podem ser expressos enquanto eles tenham uma correspondência com contextos normativos determinados (o matrimônio, uma aposta, o batismo etc). A pretensão de validade que os sustenta é a correção. A atitude dos participantes é de adequação às normas e o mundo a que se referem é o mundo social.

O terceiro modo como os atores se expressam é através de atos-de-fala expressivos nos quais são utilizados enunciados com o conteúdo composto por elementos da vida do próprio sujeito e são proferidos na primeira pessoa. A pretensão de validade é a veracidade entendida como sinceridade. O agir dos participantes da interação é expressivo e o mundo a que se referem é o mundo subjetivo, um mundo constituído no interior do próprio sujeito do agir ao qual somente ele possui um acesso privilegiado.

Essa tipologia do agir, apresentada por Habermas, auxilia e facilita uma aproximação compreensiva das dinâmicas cotidianas originárias do interior da instituição escolar. Possibilita avaliar o grau da qualidade educativa da organização e identificar qual é o tipo de racionalidade na qual se movem os membros dessa instituição em situações específicas. Também permite submetê-las à crítica e reorientá-las quando necessário. Qual é o critério utilizado nessa avaliação? O critério utilizado já foi anunciado anteriormente e consiste em avaliar a aproximação das ações escolares ao modelo de agir comunicativo. Quanto mais próximo estiver do agir comunicativo, significa mais racional e quanto mais distante, indica um menor nível de racionalidade.

No início deste capítulo, indicamos a necessidade de adaptar o modelo teórico-social da tipologia do agir comunicativo habermasiana à instituição escolar. Para isso será necessário realizar modificações e complementações no referencial teórico com a finalidade de ajustá-lo à especificidade das ações realizadas durante o processo de interação educacional. Nesse momento reforçamos essa necessidade sem desejar a repetição. A intenção é explicitar mais uma vez que o nosso objetivo é estabelecer as conexões entre o *sistema* social como totalidade e o subsistema escolar como instituição social. Com essa análise pretendemos construir,

primeiro, uma tipologia das ações escolares com a finalidade de ser um referencial analítico da vida coletiva dentro de uma instituição social e, segundo, associar os diversos tipos de ações realizadas na instituição escolar com os diferentes modelos de racionalidade.

Previamente a isso, indicaremos a seguir as características inerentes às ações realizadas pelos professores e pelos alunos durante o processo educativo (formativo). Essas características necessitam ser observadas no momento de elaborar a classificação das ações realizadas no espaço escolar.

Classificaremos as ações em cinco grupos. O primeiro grupo engloba todas as ações de caráter social realizadas pelos membros de uma comunidade escolar. Inclui-se nelas as ações específicas para a manutenção estrutural da instituição, como a execução de orientações dos gestores burocráticos responsáveis pela administração macro ou a planificação de um mapa escolar de uma instituição isolada. Elas têm uma natureza social ainda que a interação não se produza num “cara a cara”, já que a intenção que rege tais ações considera a necessidade dos outros atores participantes da vida escolar específica³⁷. Essas ações estão orientadas pela expectativa imediata ou futura do comportamento de outros. Isso é assim porque a instituição social tem, como tal, uma natureza social.

O segundo grupo engloba todas as ações escolares, como assinala Habermas ao referir-se às ações sociais, e que possuam uma estrutura teleológica, ou seja, todas perseguem um fim. (HABERMAS, 1987a, 146) A diferença entre elas está baseada em qual é a orientação dessa finalidade. Algumas vezes elas podem ter um caráter instrumental, como nas ações da gestão burocrática escolar do primeiro grupo, citadas anteriormente, e outras podem estar orientadas pelo entendimento intersubjetivo gerador do consenso. No primeiro caso, podemos dizer que tal tipo de agir está orientado pelo êxito, entendendo por isso o resultado do agir como sucesso na obtenção dos fins propostos. No segundo caso, percebe-se que o agir está

³⁷ Essa afirmação apóia-se na concepção de Weber sobre a ação social. Diz ele: “A ação social (incluindo omissão ou tolerância) orienta-se pelo comportamento de outros, seja esse passado, presente ou esperado como futuro (vingança por ataques anteriores, defesa contra ataques presentes ou medidas de defesa para enfrentar ataques futuros). Os ‘outros’ podem ser indivíduos e conhecidos ou uma multiplicidade indeterminada de pessoas completamente desconhecidas (‘dinheiro’, por exemplo, significa um bem destinado à troca, porque sua ação está orientada pela expectativa de que muitos outros, porém desconhecidos e em número indeterminado, estarão dispostos a aceitá-lo também, por sua parte, num ato de troca futuro)”. (WEBER, 1994, 13-14)

orientado pelo entendimento, supondo com isso, que o resultado do agir está no processo comunicativo percebido como um fim em si mesmo³⁸.

O primeiro tipo de ação trata do sucesso na mudança de um estado de coisas, de uma situação, da opinião, de comportamentos, de atitudes ou pensamentos de outras pessoas. O segundo tipo refere-se a ações cujo objetivo consiste em estabelecer o consenso, ou seja, um processo de comunicação racional coordenador das ações de todos os envolvidos no processo.

O terceiro grupo engloba todas as ações executadas no seio de uma instituição escolar cujo suporte está apoiado na linguagem³⁹. Com isso, não estamos afirmando serem elas de caráter comunicativo somente pelo fato do seu suporte estar apoiado na linguagem. Habermas não equipara linguagem e comunicação, pois diferencia os atos de comunicação espontâneos daquelas ações comunicativas ou discursos que pretendem uma reflexão intersubjetiva racional e o sucesso de um consenso. Assim, ainda que uma ação seja de caráter lingüístico, como um ato-de-fala, ela pode ter uma orientação estratégica, onde o entendimento seja um veículo para o êxito dos fins perseguidos pelo autor da ação (a exposição verbal do conteúdo de um tema, a partir do qual o professor realiza um ato frente aos seus alunos, poderá ter como orientação um fim estratégico, no caso do professor desejar impressionar os alunos ou mostrar sua autoridade) e, portanto, não pode ser considerada como um agir comunicativo. Para que o agir seja comunicativo é necessário o preenchimento de uma série de condições, já expostas anteriormente, e sua finalidade necessita estar voltada para a concretização da racionalidade comunicativa obtida com o consenso. Para isso, é necessário que a ação esteja orientada pelo entendimento. Para a análise dessas ações Habermas recorre à ajuda da pragmática universal, valendo-se de um enfoque metodológico integrado por três perspectivas diferentes: hermenêutica, empírica e crítico-ideológica.

O quarto grupo engloba aquelas ações que não preenchem determinadas condições. Para considerar que uma ação no âmbito escolar seja de um tipo ou de outro é imprescindível

³⁸ Nas ações comunicativas o sucesso ou o êxito é obtido com o consenso, ou seja, os sujeitos envolvidos seguem as regras do discurso. A partir do momento em que é obtido, o consenso passa a coordenar intersubjetivamente as ações posteriores.

³⁹ Entendemos por linguagem qualquer meio de comunicação intersubjetiva, como a linguagem verbal oral ou escrita, a linguagem dos gestos, a linguagem plástica, a linguagem musical etc. Benjamin, ao se referir a esta questão, afirma que “toda expressão da vida espiritual de um homem pode ser concebida como uma espécie de linguagem (...). Em uma palavra, cada comunicação de conteúdos espirituais é linguagem e a comunicação, por meio da palavra, é somente um caso particular de linguagem, e a comunicação, por meio da palavra, é somente um caso particular da linguagem humana”. (BENJAMIN, 1991, 59)

ter presente o seguinte: a intencionalidade do agente; a percepção dessa intencionalidade por parte dos participantes na interação; os efeitos ou as conseqüências da ação, tanto para o agente como para os demais sujeitos implicados na interação.

O quinto grupo engloba as ações não educativas. Convém sublinhar que nem todas as ações que se realizam no espaço escolar são educativas em si mesmas, ainda que sirvam de suporte para que essas possam ser realizadas. Esse é o caso daquelas atividades executadas tendo como objetivo a integração sistêmica da organização ou as que se realizam nas interações entre os membros adultos da comunidade escolar cuja intencionalidade não é educativa.

Como entendemos a ação educativa? Em que situação uma ação realizada numa instituição escolar é educativa? Sob quais condições necessita ocorrer para ser assim denominada? Quais atores estão envolvidos nesse processo? Consideramos ações educativas aquelas ações intencionais cuja finalidade, imediata ou futura, é a formação do aluno segundo os critérios da teoria do agir comunicativo e cujos agentes são os adultos profissionais⁴⁰ integrantes da comunidade escolar. Uma interação entre sujeitos competentes lingüisticamente, por definição simétrica, não possui um caráter ou uma finalidade educativa. A interação entre professor e aluno gera ações educativas por causa da natureza formativa da educação. Como o referencial das ações educativas é o agir comunicativo, e este somente ocorre de forma limitada, então consideramos que tais dinâmicas são ações educativas, ou seja, estão intencionalmente orientadas para o desenvolvimento da competência interativa e comunicativa do aluno. Essa orientação permitirá ao aluno executar atos com características típicas do agir comunicativo. As ações educativas produzidas pelos alunos são progressivamente comunicativas em função do grau crescente do seu nível de desenvolvimento, observado na capacidade de seguir as regras do discurso.

⁴⁰ Não estão considerados aqui os pais dos alunos. Mesmo que eles também possuam intenções educativas elas são diferentes das intenções dos profissionais da educação (professores, pedagogos, psicólogos, etc). Os pais, mesmo tendo uma intenção educativa, não atuam com um planejamento sistemático decorrente das suas intenções como no caso da escola. No contexto desta tese, estamos nos referindo ao espaço educativo institucional compreendido pela escola. A educação básica está segmentada em educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. O local mais apropriado para ocorrer à educação, entendida como formação, é a educação básica. Quando pensamos a análise da ação educativa sempre tivemos em mente um segmento específico, o ensino médio.

A dinâmica do processo formativo é um deslocamento que persegue o caminho que vai da ação educativa para o agir comunicativo. Esse deslocamento vai de ações simples para ações mais complexas. A complexidade ocorre em função, por um lado, do nível do uso das regras próprias do discurso que necessitam ser observadas na interação e, por outro, do nível de aprendizagem da competência lingüística para executar ações mediadas simbolicamente frente aos demais interlocutores envolvidos.

A passagem da ação educativa para o agir comunicativo não é um progresso linear, um crescimento temporal ou algo do gênero. É um processo de deslocamento de perspectiva. Para promover esse deslocamento é necessário incrementar o processo educativo com a utilização de mecanismos de mediação apropriados para que as ações educativas (formativas) paulatinamente se tornem mais complexas, modificando suas características internas, criando condições para que o aluno possa realizar um novo tipo de ação, o agir comunicativo. Na teoria do agir comunicativo o *telos* é o consenso enquanto que o entendimento é o meio, o instrumento por meio do qual é possível atingir o consenso. Na ação educativa o *telos* é a aprendizagem das regras próprias do agir comunicativo, enquanto que o processo educativo/formativo é o instrumento orientador do processo de aquisição das regras próprias do agir comunicativo. Tanto no processo agir comunicativo quanto no processo da ação educativa é fundamental que o agir para o consenso e a ação para a formação estejam orientadas pelo entendimento.

A figura a seguir apresenta a tipologia das ações estabelecidas como referencial analítico da vida social dentro de uma instituição escolar.

1 - Ação orientada pelo produto (êxito)	1.1 - Ação instrumental	
	1.2 - Ação estratégica	
2 - Ação orientada pelo processo (entendimento)	2.1 - Ação comunicativa	2.1.1 – Ato-de-fala constatativo
		2.1.2 – Ação regulada por normas
		2.1.3 – Ação auto-expressiva
	2.2 - Ação educativa	2.2.1 – Ato-de-fala constatativo
		2.2.2 – Ação regulada por normas
		2.2.3 – Ação auto-expressiva

Figura 5: Tipologia das ações escolares.

O item ‘Ação orientada pelo produto (êxito)’, exposto a seguir, analisa as ações escolares caracterizadas como ação instrumental e ação estratégica. Essas ações estão orientadas pelo produto. O item ‘Ação orientada pelo processo (entendimento)’, exposto na sequência, analisa as características das ações escolares denominadas de ação comunicativa e de ação educativa, com suas respectivas subdivisões.

3.1. Ação orientada pelo produto (êxito)

Neste item, passaremos a analisar a ação orientada pelo produto, conforme consta na Figura 5, apresentada anteriormente, e se subdivide em ação instrumental e ação estratégica.

“Produto” é entendido como sinônimo do termo habermasiano de “êxito”, ou seja, do sucesso de um fim como mudança em um estado de coisas pertencente ao mundo social ou ao mundo subjetivo. Essa é a diferença que se estabelece com relação ao modelo weberiano de ação orientado ao êxito. Para o modelo weberiano elas estão orientadas para o resultado de uma mudança do estado de coisa do mundo objetivo. No nosso modelo os resultados estão relacionados a mudanças produzidas no mundo social e no mundo subjetivo por causa da natureza social da instituição social. As ações orientadas pelo produto se subdividem em ações orientadas pelo agir instrumental e em ações orientadas pelo agir estratégico.

As ações instrumentais estão orientadas pelo sucesso de uma mudança (êxito) nas situações específicas do mundo social. Sua finalidade apóia-se na manutenção do equilíbrio sistêmico da instituição escolar, em geral, ou das organizações escolares específicas, em particular. Exemplos dessas ações são encontrados nos atos executados com o objetivo de cumprir a legislação oficial decorrente da gestão burocrática nacional ou estadual, cuja finalidade é preservar a própria estrutura da instituição. Unidas a elas, por apresentarem um caráter formal, existem outros tipos de ações de caráter simbólico, orientadas pelo sucesso com a mesma finalidade. Estamos nos referindo às ações de natureza simbólica (significados, conteúdos culturais, valores, normas, atitudes etc), como a transmissão de um conceito em uma disciplina, que contribuem para a manutenção da instituição escolar como tal e que se encontram enraizadas nos processos de reprodução estrutural da sociedade (fins explícitos ou não explícitos do currículo cujo objetivo é a reprodução cultural e social).

O agir instrumental, muito freqüente nas escolas, compreende as ações orientadas pelo sucesso na aprendizagem instrumental, ou seja, as ações decorrentes, por exemplo, do método de ensino de alfabetização (leitura e escrita, regras ortográficas, hábitos, comportamento etc). Nesse tipo de ação o professor define um determinado objetivo no qual está incluída a sua relação com o aluno. Isso ocorre quando o professor pretende que o aluno adquira uma determinada habilidade ou conhecimento e busca os meios adequados para a obtenção do resultado planejado. É a ação instrutiva por excelência. Se o objetivo, por exemplo, é ensinar a criança a ler num prazo de trinta dias, então o professor buscará os materiais didáticos necessários para atingir o que planejou antes mesmo de realizar as atividades específicas da alfabetização.

As ações estratégicas têm algo em comum com as ações instrumentais. Ambas estão orientadas pelo produto. Porém, no caso do agir estratégico, o resultado é produzido na própria interação. Nesse tipo de ação, o agente influencia o outro participante durante o processo de interação convertendo-o em meio para a obtenção da finalidade que busca atingir. Essa forma específica de “instrumentalização”, realizada pelo agir estratégico, consiste em influenciar as decisões ou comportamentos do outro de forma que, inconscientemente, contribua para os fins que pretende o primeiro. Exemplo desse tipo de ação encontra-se nas interações que são produzidas durante uma reunião de professores quando um dos membros do grupo busca um fim que não foi explicitado para os demais e, mediante coações veladas ou estratégias predeterminadas, busca influenciar nas decisões dos demais com a finalidade de atingir seus próprios fins⁴¹. O êxito dessa ação reside no sucesso da influência velada sobre os outros. Nas dinâmicas escolares são freqüentes as ações estratégicas entre as relações docentes ou entre docentes e pais, ainda que também se produzam entre os alunos, quando se instrumentalizam entre si para a obtenção de um fim. Isso ocorre quando um aluno se beneficia do trabalho elaborado pela sua equipe com a finalidade de iludir sua responsabilidade pessoal na aprendizagem.

⁴¹ Os fins, nestas ações estratégicas, não se referem tanto ao sucesso em obter determinados efeitos, como por exemplo, o sucesso em produzir influência sobre os demais. Por outro lado, quando uma ação é denominada de estratégica é porque nela o sujeito instrumentaliza o outro em função dos “seus próprios fins”, ou seja, daqueles fins que estão orientados para a obtenção de um benefício para o agente.

3.2. Ação orientada pelo processo (entendimento)

Neste item passaremos a analisar a ação orientada pelo processo, conforme consta na Figura 5 apresentada anteriormente, e se subdivide em dois grupos. O primeiro é formado pelas ações orientadas pela busca do consenso e compreende os atos-de-fala constataativos, a ação regulada por normas e a ação auto-expressiva. O segundo grupo é formado pelas ações educativas. Mesmo estando orientadas pelo entendimento as ações educativas são postas como uma possibilidade de realização e compreendem os atos-de-fala constataativos, a ação regulada por normas e a ação auto-expressiva. Iniciaremos com a análise do primeiro grupo, e, na seqüência, passaremos à análise do segundo grupo.

A ação comunicativa (2.1)⁴² está orientada pelo entendimento racional. Esse é o caso daquelas interações que, com o fim de obter o consenso racionalmente motivado, são produzidas entre os adultos da comunidade escolar. Nessas, não podem existir nem estratégias e nem fins orientados para o benefício individual. Elas buscam a coordenação das ações dos participantes envolvidos, compõem a base racional da vida escolar e o referencial orientador de todas as ações de caráter educativo (formativo). O resultado emblemático das ações comunicativas é, por exemplo, o consenso obtido quanto ao projeto político pedagógico de uma escola. Ele será genuíno quando for elaborado a partir de consensos racionalmente motivados, no qual os participantes tenham atuado intersubjetivamente em condições simétricas e livres de coações.

As ações comunicativas se diferenciam entre si em função do aspecto pelo que se lhes possa questionar (segundo a pretensão de validade racional a que estão vinculadas), entendendo-se por ação a própria emissão comunicativa.

Desdobramos a ação comunicativa em três tipos, segundo a pretensão de validade racional. O primeiro é formado pelos atos-de-fala constataativos (2.1.1), o segundo engloba as ações reguladas por normas (2.1.2) e o terceiro compreende as ações auto-expressivas (2.1.3).

Uma ação comunicativa caracterizada como um ato-de-fala constataativo (2.1.1) ocorre quando são utilizadas, nas emissões comunicativas, orações enunciativas elementares (cujo efeito é elocucionário) fazendo-se referência a fatos objetivos. Elas são produzidas pelas

⁴² Os números entre parênteses indicam o tipo de ação que está sendo descrita e corresponde a sua posição dentro da Figura 5 – ‘Tipologia das ações escolares’, apresentada anteriormente.

interações realizadas entre os professores quando eles têm como objetivo analisar temas de caráter profissional, por exemplo, quando tomam decisões relacionadas aos princípios teóricos (sociológicos, psicológicos ou pedagógicos) da aprendizagem, durante o processo de elaboração da matriz curricular da escola.

Uma ação comunicativa caracterizada como regulada por normas (2.1.2) ocorre quando as emissões fazem referência a contextos normativos. Manifestações deste tipo são as decisões tomadas, entre os sujeitos competentes lingüisticamente da comunidade educativa, no momento em que elaboram o Regulamento Interno da escola ou quando definem as normas de convivência (formal ou informal) para a escola. Essas ações são executadas somente pelos sujeitos competentes (professores e pais) porque a posição dos alunos, mesmo que tenham participação nelas, não é simétrica com relação à comunicação se comparada aos sujeitos lingüisticamente competentes, e, portanto, o nível decisório e de responsabilidade não pode ser, por princípio, o próprio aluno.

Uma ação caracterizada como auto-expressiva (2.1.3) ocorre quando o conteúdo das frases utilizadas nas emissões for composto por elementos originários das experiências pessoais ou de valores subjetivos. Podemos encontrar manifestações deste tipo de ação nos debates (mediante ações comunicativas) realizados entre os pais e os professores da escola cujo objetivo é definir o projeto educativo da escola. Esse tipo de emissão também pode ocorrer nas reuniões de professores quando são trocadas informações ou sentimentos sobre as experiências e as vivências em sala de aula.

Passamos à análise do segundo grupo de ações. A ação educativa (2.2) é aquela definida pelo seu caráter formativo e cuja finalidade é orientar os alunos a reconhecer e executar ações guiadas pelo entendimento com vistas à obtenção do consenso. Poderíamos citar, como exemplo, as assembléias de sala de aula nas quais o professor elabora, com a participação do grupo de alunos de uma classe, as normas de convivência para o grupo. O grau de elevação racional das normas será maior ou menor, dependendo do nível de desenvolvimento dos alunos, do grau de autonomia destes em suas decisões e da capacidade argumentativa dos mesmos. Compete ao professor orientar o processo e sua atuação será maior ou menor em função da diferença existente entre a sua capacidade de autonomia e a dos alunos. O espaço decisório de liberdade dos alunos será maior ou menor dependendo do quanto dominam as regras próprias do discurso.

As ações educativas podem ser desdobradas segundo a pretensão de validade racional e são de três tipos. O primeiro corresponde aos atos-de-fala constataivos (2.2.1), o segundo compreende as ações reguladas por normas (2.2.2) e o terceiro engloba as ações auto-expressivas (2.2.3).

O primeiro tipo de ação educativa caracterizado como ato-de-fala constataivo (2.2.1) ocorre quando os atos-de-fala utilizados são enunciados e se referem a uma descrição do mundo objetivo⁴³. Esse tipo de emissão é freqüente na transmissão de um conteúdo do conhecimento relacionado a um conceito, lei, princípio etc. Eles se diferenciam das ações instrumentais porque aqui a finalidade da ação tem uma clara orientação comunicativa. O que interessa ao professor é, primeiro, a reflexão crítica do aluno sobre as informações oferecidas a ele e, segundo, orientar o aluno para participar do debate crítico com o professor e os seus colegas. O debate crítico terá como objetivo refutar o que foi apresentado como um princípio teórico divergente ou aceitá-lo mediante uma afirmação racional do mesmo nível e não com uma crença. Poderíamos observar essa diferença na análise da metodologia utilizada pelo professor ou do próprio objetivo do docente quando compartilhado com o aluno. Aqui o que interessa, principalmente, é o domínio das regras da comunicação, não como meio para obter uma habilidade a ser exercida no futuro, característico da ação instrumental, mas como meio para aprender a dominar as regras necessárias para o processo formativo. O que importa aqui são as condições pelas quais ocorre o processo: sempre orientado pelo entendimento concebido como caminho racional para atingir o consenso.

Esse tipo de agir, cujo fim é o sucesso na obtenção do consenso, utiliza orações enunciativas e descritivas do mundo objetivo, característico do discurso, e é mais adequado para os últimos anos da educação básica. O discurso realizado entre o professor e o aluno, argumentando sobre a pretensão de verdade de um enunciado, necessita de um nível evolutivo e de conhecimentos que na maioria dos temas os alunos ainda não possuem, ao menos por princípio.

O segundo tipo de ação educativa, chamado de ação regulada por norma (2.2.2), ocorre naquelas ações nas quais o professor busca, durante o processo de interação com o aluno o entendimento e, como fim, persegue a definição consensuada das normas de convivência para

⁴³ Quando utilizamos o termo mundo objetivo não somente incluímos o mundo físico, mas também o mundo social e o mundo subjetivo, quando estes são analisados a partir de uma atitude objetivante.

a sala de aula ou formas para resolver os conflitos originados das normas. Também é possível realizar, nessas ações, a análise crítica, com fins educativos, da situação normativa existente na sociedade. Esse tipo de ação permite aos alunos criticarem os conteúdos éticos, ou seja, se uma norma é boa para o indivíduo ou para a sociedade e os conteúdos morais, se uma norma é justa.

Uma ação educativa, caracterizada como ação auto-expressiva (2.2.3), ocorre no momento em que o agir refere-se às emissões nas quais o professor expressa modelos vivenciáveis de valores, opiniões etc. Os modelos são apresentados aos alunos para que esses possam adotar uma posição crítica frente a eles. Não cabem aqui as atitudes dogmáticas do professor porque suporia uma renúncia do caráter educativo da sua ação e, por tanto, deixaria de ser educativa. Também fazem parte deste tipo de agir as emissões vinculadas às análises críticas dos valores sociais, nas quais os alunos participam ao tematizá-las, com suas próprias contribuições, fazendo uso de argumentos relacionados ao seu próprio mundo subjetivo (opiniões e crenças argumentadas).

Tanto a ação orientada pelo produto quanto a ação orientada pelo processo, por sua natureza social, realizam-se nos contextos interativos. Porém, antes de iniciar a descrição desses contextos e suas conexões com os diversos tipos de racionalidade é necessário fazer quatro esclarecimentos. Primeiro, da mesma forma como ocorre em outros contextos sociais, não existem ações que possam ser classificadas como sendo de um tipo ou de outro num sentido “puro”. Todas as ações são compostas de diversos interesses que lhe imprimem matizes instrumentais, estratégicos, comunicativos ou educativos. Essa classificação somente pode ser considerada como um artifício metodológico que auxilia na compreensão das dinâmicas escolares e contribui para desvelar ou esclarecer os conflitos latentes ou não resolvidos. Quando se considera que uma ação é suscetível de ser classificada em uma categoria ou em outra é necessário nos atermos ao interesse dominante, ou seja, na intencionalidade ou sentido que é dado por parte do agente e das implicações na interação.

Segundo, por outro lado, as ações escolares são produzidas sequencialmente, em cadeia, de tal forma que uma fica vinculada à outra. Em certas ocasiões é a própria cadeia completa de ações que permitirá a compreensão do sentido e da intencionalidade de alguns fragmentos isolados da ação.

Terceiro, com relação ao contexto em que se realizam as ações numa escola, quanto a sua natureza social, é possível dizer que essas ações se desenvolvem sobre um contexto interacional. Porém, existe na vida escolar um tipo de ação, de caráter instrumental, que é realizada a partir da relação institucional estabelecida entre o próprio subsistema escolar, a organização escolar, e o subsistema político, econômico e cultural. Nesse tipo de relação, por ser uma relação funcional, a interação acaba por diluir-se no anonimato.

Quarto e último esclarecimento, a ação educativa ocorre em todas etapas do processo educativo de uma sociedade. O que distingue um nível da organização sistêmica do outro é a predisposição dominante da ação educativa. Em determinados níveis a ação educativa poderá acentuar mais o seu caráter formativo. Em outros níveis ela poderá estar mais orientada pelo seu caráter instrucional ou informativo. Como observamos no primeiro esclarecimento, a ação educativa nunca ocorre de uma forma pura, ou seja, somente formativa, somente instrucional ou somente informativa. Essa tipologia se propõe analisar, de forma mais apropriada, os níveis atendidos pela instituição escolar cuja função é predominantemente produzir ações formativas. A educação universitária, principalmente desenvolvida pelas instituições universitárias, possui como característica principal uma predisposição instrucional e informativa. Nesse nível, em função do domínio das regras discursivas, os alunos universitários estão posicionados, quanto à autonomia em relação a sua própria formação e aos demais interlocutores, mais próximos da ação instrutiva ou informativa do que da ação formativa, ao menos por princípio. Realizados esses esclarecimentos passamos a analisar os contextos de interação na escola.

4. Análise dos contextos de interação na escola

As dinâmicas realizadas nas instituições escolares desenvolvem-se em quatro contextos. O primeiro é formado pelas relações funcionais entre a organização escolar concreta⁴⁴ e os três subsistemas dos quais depende: o político, o econômico e o sócio-cultural.

⁴⁴ No decorrer do trabalho nos referimos à escola como “instituição” e como “organização”. Utilizamos os termos com o sentido empregado por Marilena Chauí quando discute a passagem da universidade de instituição social para organização social. Segundo ela, a universidade é uma “*instituição social*”, isto é, uma *ação social*, uma *prática social* fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos,

O segundo reúne as interações entre os membros adultos de uma instituição escolar (os pais, os professores e os especialistas da educação com atuação na escola). O terceiro é integrado pelas interações entre adultos e alunos adolescentes. E o quarto é composto pelas interações entre os próprios alunos.

A seguir apresentaremos as atividades possíveis de serem realizadas nesses quatro contextos escolares geradores das relações funcionais, das interações entre adultos, das interações entre adultos e alunos e das interações entre os alunos.

O primeiro é das relações funcionais. Neles as relações predominantes são as de caráter instrumental. Tratam-se daquelas atividades de caráter burocrático e permitem a gestão organizacional da escola ou são as ações de planejamento econômico realizado pela administração. Esse tipo de agir tem como finalidade a própria sobrevivência da organização e, portanto, cumpre a função de integração sistêmica da organização em geral. Normalmente, essas ações são desenvolvidas na escola por um funcionário de secretaria ou pelo próprio diretor e, na administração regional ou estadual, por gestores. Elas apresentam-se de forma semelhante ao que ocorre com as organizações empresariais, porém, são muito diferentes na sua essência, pois não podem esquecer o fim de uma escola: sua natureza simbólica e não econômica ou produtiva. Nessa proposta teórico-crítica de análise da instituição escolar, em discussão, essas ações necessitariam dar conta de uma racionalidade comunicativa,

regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela”. (CHAUÍ, 1999, 217) A universidade, com a reforma do estado brasileiro orientado pelo programa neoliberal, passa a ser uma organização. Também segundo ela, a “rearticulação administrada transforma uma instituição social numa *organização*, isto é, numa entidade isolada cujo sucesso e cuja eficácia se medem em termos da gestão de recursos e estratégias de desempenho e cuja articulação com as demais se dá por meio da competição. Uma *organização* difere de uma instituição por definir-se por uma outra prática social, ou seja, a de sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para obtenção de um objetivo particular. Não está referida a ações articuladas às idéias de reconhecimento externo e interno, de legitimidade interna e externa, mas a operações definidas como estratégias balizadas pelas idéias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define. Por ser uma administração, é regida pela idéia de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito. Não lhe compete discutir ou questionar sua própria existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classes, pois isso que para a instituição social universitária é crucial, é, para a organização, um dado de fato. Ela sabe (ou julga saber) por que, para que e onde existe”. (CHAUÍ, 1999, 218-219) Em outro contexto Chauí define a universidade como organização quando ela é administrada pela “tecnocracia”, ou seja, é “aquela prática que julga ser possível dirigir a universidade segundo as mesmas normas e os mesmos critérios com que se administra uma montadora de automóveis ou uma rede de supermercados”. (CHAUÍ, 2001, 196) É importante observar que com estes textos Chauí está analisando um outro nível da educação que é a universidade. O que desejamos imprimir nos termos “instituição” e “organização” é o sentido dado a eles pela autora. O nosso contexto de análise é a educação compreendida pelo nível atendido pela escola e ela também pode ser interpretada abordando tanto o aspecto de ser uma organização, regida pelo *mundo sistêmico*, quanto o de ser uma instituição, regida pelo *mundo da vida*.

submetendo os critérios instrumentais aos critérios do agir comunicativo⁴⁵. Ações desse tipo são as decisões político-administrativas sobre o quadro de professores das escolas. Tais decisões, freqüentemente, respondem a critérios de racionalidade instrumental pois se encontram sustentadas em argumentos econômicos. É indispensável para uma instituição escolar que seguisse um modelo crítico, nessas decisões, analisar as características particulares de cada escola para determinar, em função das necessidades concretas e específicas não contempladas pela norma geral, qual seriam os números ideais de professores, chegando a essa decisão, através de processos comunicativos com todos os envolvidos, adotando como referência critérios prático-morais e não prioritariamente instrumentais.

O segundo contexto é das interações entre os professores e os pais. As ações decorrentes da interação entre os membros adultos de uma comunidade escolar podem ter um caráter estratégico ou comunicativo. Exemplos do primeiro tipo são aquelas ações realizadas pelo diretor ou pelo coordenador de um curso quando tentam influenciar outro professor, utilizando-se do seu cargo, para que mude o comportamento e passe a agir adequando-se às expectativas ou interesses do coordenador ou do diretor. O autor da ação busca o sucesso dos seus próprios fins e não o entendimento mútuo entre os participantes da interação⁴⁶.

Porém, o nível presumível de capacitação dos adultos de uma escola possibilita a ocorrência com sucesso de ações comunicativas. Não é absurda uma expectativa que acredita na possibilidade de ocorrer ações dessa natureza quando professores estejam reunidos em torno de um objetivo comum. Exemplo de uma ação comunicativa orientada pelo entendimento ocorre quando os docentes chegam a um consenso, motivado racionalmente, sobre o ementário ou o objetivo de uma disciplina do currículo, durante uma reunião de colegiado de curso. Para que se possa falar com propriedade de que ocorreu consenso nas condições previstas pela teoria do agir comunicativo é necessário o preenchimento de certas

⁴⁵ Partimos do pressuposto teórico de que o conceito de ação racional com vista aos fins, cujo principal expoente é o trabalho, está estreitamente ligado ao conceito de interação mediada simbolicamente. Por isso, ainda que se fale de ações de natureza instrumental, nestas sempre surgirão aspectos relacionados ao *mundo da vida* prático-moral, já que a sociedade se reproduz a partir desta dupla via, onde a reprodução material está intrelaçada com a reprodução simbólica. Neste sentido, trilhamos a opção evolutiva de Habermas e não de perspectivas reducionistas.

⁴⁶ Utilizamos o termo “ambos” para assinalar paradigmaticamente os dois membros ou as duas partes que são necessários para que ocorra uma interação. Com isso, não estamos afirmando que não seja possível estabelecer uma interação entre uma pessoa e um grupo ou entre dois ou mais grupos. A análise aqui realizada contempla somente as ações desenvolvidas pelos indivíduos. As ações realizadas pela interação entre grupos não foram abordadas neste contexto.

exigências: não tenha ocorrido nenhum tipo de coação durante o processo comunicativo, a tomada de decisão apoiou-se em argumentos racionais e as pretensões de validade do discurso foram cumpridas ao invés de, unicamente, apoiar as decisões em votações cujo princípio primeiro é o número de votos⁴⁷. As implicações desse tipo de agir podem ser ampliadas para as relações entre professores e pais. A definição de um marco axiológico educativo, cuja origem e sustentação estiver centrada no projeto educativo ou pedagógico da escola, necessita realizar-se mediante ações comunicativas livres de coações, condição para a obtenção do consenso autêntico.

O terceiro contexto é palco das interações entre adultos e alunos. Nas interações estabelecidas entre o corpo docente e o corpo discente de uma comunidade escolar é possível ocorrer três tipos de ações: as instrumentais, as estratégicas e as educativas. Exemplo do primeiro tipo são as ações de planejamento e desenvolvimento do currículo. O professor se propõe a atingir um objetivo de caráter instrutivo e formativo. A partir do objetivo define os meios e recursos adequados para atingi-lo⁴⁸.

Pois bem, o desenvolvimento do currículo necessita de uma base comunicativa entre o professor e os alunos. Essa base permite atingir, com sucesso, o objetivo previsto ou reformulá-lo no caso de não ser adequado. Aqui falamos de ações educativas quando o professor pretende incluir, progressivamente, o aluno na tomada de decisão sobre o processo de aprendizagem. Com isso queremos dizer que, ainda que seja o professor, como profissional detentor do conhecimento sobre o conteúdo da matéria ou tema a ser abordado, quem planeja inicialmente a forma como se dará o processo, o aluno, na medida que vai adquirindo maiores níveis de autonomia e de capacidade racional, poderá interferir paulatinamente na tomada de decisões sobre os aspectos envolvidos nesse processo educativo, assim como assumir níveis de responsabilidade cada vez maiores na instituição e no direcionamento dos processos de aprendizagem. Essa progressiva autonomia é evidente em questões prático-morais. Por

⁴⁷ A contaminação dos atuais processos democráticos apoiados em número de votos e não em análises críticas sobre a racionalidade das propostas influencia, com frequência, os processos de tomada de decisão nas escolas. Existe uma grande resistência para aceitar que é mais importante um bom argumento do que o número de votos ou o número de mãos levantadas.

⁴⁸ Estas ações instrumentais, apesar de não serem críticas em si mesmas, podem ser potencialmente críticas quando contribuem para proporcionar instrumentos cognitivos e procedimentos para os alunos acessarem a um conhecimento crítico da realidade. Tais ações são imprescindíveis para que os alunos possam desenvolver, posteriormente, um pensamento crítico.

exemplo, a definição de normas de convivência para o conjunto de alunos de uma sala de aula. A participação do aluno na definição das normas de convivência do grupo pode ser incentivada desde a sua chegada na escola. Qualquer aluno, mesmo em idade escolar correspondente à educação infantil, pode “aprender a decidir” sobre quais normas são mais adequadas para regular o comportamento a ser adotado diante dos demais colegas ou diante de si mesmo.

Nessa interação, os autores da ação podem ser os alunos em suas relações com os professores ou pais. Os alunos também têm a possibilidade de agir estrategicamente frente aos professores⁴⁹, porém em tais interações é imprescindível que o aspecto educativo predomine. O objetivo do professor necessita estar orientado para a busca de um determinado tipo de ação com a finalidade de conduzir o comportamento do aluno para agir comunicativamente, mesmo que de forma parcial.

O quarto contexto é o cenário no qual os alunos participam da interação e os seus interlocutores são os colegas. Nesse tipo de interação os autores podem realizar ações estratégicas, ainda que, como no caso anterior, a finalidade educativa necessita estar orientada no sentido de aproximar as ações estratégicas das ações educativas. Como exemplo de ação estratégica podemos citar uma situação típica da sala de aula. O aluno produz coações afetivas, econômicas ou físicas sobre um outro colega com a finalidade de induzir o outro a assumir uma responsabilidade do autor da coação, como no caso da realização de um trabalho escolar. Porém, os alunos também podem estabelecer ações comunicativas entre si, limitadas ao seu nível de desenvolvimento, buscando atingir um consenso, mediante o uso de argumentos, ao invés de recorrer a meios de coação como a força verbal, afetiva, financeira ou física.

Com relação às ações educativas existe a necessidade de progressivamente ir capacitando os alunos em função do nível do desenvolvimento pessoal e da competência comunicativa (lingüística, cognitiva, interativa, moral). É tarefa do professor mostrar ao aluno, num primeiro momento através de exemplos, como podem ser tais tipos de ações, e, num segundo momento, é necessário que seja explicitado o processo de entendimento de forma seqüenciada e aplicada a situações concretas. Isso inclui estabelecer um espaço de liberdade e

⁴⁹ Este é o caso de ações de protesto ou de dúvidas dos alunos frente à escola. É necessário tê-las presente porque também fazem parte do currículo latente da escola e podem influenciar tanto o desenvolvimento do currículo como até a sua orientação.

possibilidade para o aluno executar interações com os colegas (como trabalhos em grupos ou a organização dos diversos trabalhos coordenados pelos próprios alunos), criando alternativas para a realização de experiências comunicativas.

Nesse momento, é necessário fazer uma breve consideração sobre o que já foi exposto. Apesar da intenção ter sido a de apontar um marco analítico com o objetivo de compreender adequadamente as ações realizadas dentro da organização escolar, identificando qual tipo de racionalidade é predominante e como orientar o agir educativo, é necessário ter consciência de que a realidade escolar não é categorizável mediante um único esquema de ação. Isso é assim porque as interações realizadas em qualquer instituição escolar estão carregadas de muitos significados simbólicos (valores, normas, esquemas interpretativos, sentimentos etc). A pretensão primeira é aproveitar o marco categorial oferecido por Habermas para, ao adotar uma certa distância com relação aos fenômenos escolares, poder desvelar o tipo de racionalidade dominante numa situação cotidiana da escola, assim como esclarecer os conflitos que surgem nela quando um participante não tem presente a natureza mista (sistêmica e simbólica) da instituição escolar, e assim poder introduzir a crítica ideológica dos conflitos originados dessas interações.

5. Relação entre a ação educativa e o modelo de racionalidade

Nesse último item do capítulo II passaremos a apresentar as vinculações entre os diversos tipos de ação educativa e o tipo de saber nelas materializado, a forma de argumentação, o modelo de racionalidade e como elas se manifestam na instituição escolar.

Por que vincular ou associar os diversos tipos de ações que se realizam na instituição escolar com os diferentes modelos de racionalidade? O interesse de fazer essa associação é consequência do objetivo da nossa tese, ou seja, compreender os dois aspectos constitutivos da realidade escolar: a) em primeiro lugar, e partindo de uma perspectiva macro-social, essa associação esclarece a dupla e complexa natureza da instituição escolar, indicando como se vinculam entre si o modelo de racionalidade instrumental e o modelo de natureza comunicativa; b) em segundo lugar, e partindo de uma perspectiva micro-social, essa

associação permite compreender o tipo de racionalidade impregnada nas ações cotidianas da escola.

Apresentamos na Figura 6, exposta na seqüência, as ações educativas (formativas) realizadas na instituição escolar, sob a perspectiva macro-social.

Tipo de ação	Tipo de saber materializado	Forma de argumentação	Modelo de racionalidade	Manifestação na instituição escolar
Ação estratégico-instrumental	Saber em forma de técnicas ou estratégias	Discurso teórico	Instrumental	Técnicas e estratégias de ensino
Ação comunicativa (verdade)	Saber teórico-empírico	Discurso teórico	Comunicativa	Teorias, princípios e projetos curriculares
Ação comunicativa (normativa)	Saber prático-moral	Discurso prático	Comunicativa	Normas e regras do regimento interno
Ação comunicativa (veracidade)	Saber prático-axiológico	Crítica ideológica	Comunicativa	Projeto educacional

Figura 6: Perspectiva macro-social das ações educativas na instituição escolar.

As ações orientadas pelo produto (êxito), ou seja, as ações instrumentais e as ações estratégicas, vinculam-se entre si, pois os dois tipos de ações respondem a um único modelo de racionalidade, a instrumental. Tanto a ação estratégica quanto a instrumental apóia-se num saber materializado em forma de técnicas e estratégias, e utilizam como forma de argumentação, nas suas ações, o discurso teórico.

Retomamos, apenas de forma breve, o significado do termo “discurso” já explicitado anteriormente. O termo “discurso” é utilizado com o sentido empregado por Habermas, como aqueles “atos organizados com a finalidade de racionalizar as emissões cognitivas”. (HABERMAS, 1989b, 102) Nos processos de racionalização são utilizadas interpretações, afirmações, explicitações ou justificações que carregam uma informação⁵⁰. Esses

⁵⁰ Habermas diferencia os conceitos *discurso* e *agir comunicativo* como interação lingüística. O primeiro conceito se refere àquelas ações comunicativas nas quais as pretensões de validade foram tematizadas, ou seja, foram problematizadas explicitamente. O discurso é uma forma de comunicação na qual utilizam-se atos-de-fala que são elementos da linguagem, portanto, está dentro da comunicação. Porém, o discurso é anticomunicativo, nele o que vale é a força do melhor argumento, o critério é a razão e não a comunicação. O rompimento da comunicação ocorre quando alguém sai do discurso. No caso do agir comunicativo, entendido como interação, as emissões ou manifestações são utilizadas com o objetivo de trocar ou apresentar informações. (HABERMAS, 1989b, 108) A

procedimentos, quando associados a enunciados teóricos, configuram o discurso teórico, demonstrando ou tentando validar a pretensão de verdade do enunciado exposto. Assim, no caso de uma ação instrumental, por exemplo, quando o professor ensina o aluno a escrever ou a ler, o saber utilizado é uma técnica ou estratégia específica de ensino. A maneira como está estruturada essa técnica depende de uma teoria da aprendizagem para a qual é empregado um discurso teórico. A manifestação de tal ação é o sucesso na aprendizagem, ou seja, o aluno aprende a ler e a escrever. Tal ação é regida pela racionalidade instrumental. Em uma ação instrumental de gestão educativa, como o planejamento de uma escola, o discurso é teórico e o tipo de saber materializa-se sob a forma de técnicas e de estratégias. O referencial para o discurso teórico é uma teoria organizacional. A racionalidade é do tipo instrumental e sua manifestação poderia ser a elaboração de estatísticas de desempenho obtido pela escola na sua região de abrangência.

Pelo mesmo motivo exposto acima, também retomamos o significado do termo “discurso prático”, entendendo-o como aquelas interpretações, explicações, afirmações e justificativas orientadas para “esclarecer a validade de recomendações ou advertências relacionadas com aceitação ou recusa de normas” (HABERMAS, 1989b, 102), ou seja, raciocinar argumentativamente quanto à validade da norma ou avaliar a validade da conduta, segundo uma norma legítima, isto é, aceita intersubjetivamente como válida. Essa validade é determinada pela aceitação comum de que tais normas realmente atendem as necessidades de todos os envolvidos na interação.

Tanto a ação estratégico-instrumental quanto a ação educativa podem fazer uso de formas de argumentação teórica. A conexão da ação estratégico-instrumental já foi exposta. Nas ações comunicativas, entre adultos participantes de uma escola, essa forma de discurso teórico é utilizada quando o objeto da comunicação é um fato ou estado de coisa pertencente ao mundo objetivo, ao mundo social e ao mundo subjetivo. Nesses últimos casos ocorre quando os dois mundos são objetivados. Exemplo dessas ocorrências é uma reunião de professores realizada com o objetivo de debater questões metodológicas e sua aplicação na sala de aula. O referencial para esse tipo de discussão é o princípio teórico da aprendizagem ou o princípio social fundamentador da decisão.

utilização do conceito de agir comunicativo envolve um significado mais amplo e o termo discurso sugere o matiz crítico-racional.

Se as interações estabelecidas são realmente comunicativas, então o que é posto na reunião serão argumentos, com característica empírica e teórica, que levam os interlocutores ao entendimento. A forma de argumentação utilizada será o discurso teórico. O saber ali materializado terá uma característica teórico-empírica e o modelo de racionalidade orientadora de tais ações será a comunicativa. A manifestação de tais ações, na instituição escolar, ocorre segundo a pretensão de verdade de aspectos do projeto curricular da escola (adoção de critérios de seqüenciamento de conteúdo ou de princípios psicológicos da aprendizagem) ou simplesmente a mudança dos princípios teóricos norteadores do processo educativo, que tenham sido criticados e que não mais se sustentam frente aos novos argumentos.

Mantendo esse mesmo princípio e se o tema que está sendo debatido na reunião de professores refere-se a problemas de comportamento, de caráter moral ou formativo dos alunos, então o tipo de saber ali materializado terá uma característica prático-moral. A forma da argumentação utilizada para questionar ou fundamentar a pretensão de correção (ou retidão) é o discurso prático. A manifestação de tais ações, na instituição escolar, pode ser as decisões sobre qual tipo de norma regulará o funcionamento de uma sala de aula ou como corrigir uma conduta inadequada de um aluno. A elaboração do regimento interno, no qual participam professores, pais e alunos⁵¹, é também uma evidente manifestação dessas ações. O modelo de racionalidade nesses casos será a comunicativa.

Se o assunto que está sendo debatido nessa reunião de professores faz referência a valores pessoais sobre o conceito de educação, a concepção de currículo, o perfil ideal do bom aluno ou do bom professor, qual tipo de sociedade a atual geração necessita construir para as futuras gerações herdarem, então o tipo de saber ali materializado tem uma característica prático-axiológica. A pretensão de validade para a qual o falante precisará atender será a da veracidade e seus argumentos não terão a mesma natureza dos casos anteriores. Isso porque a sinceridade do falante não pode ser demonstrada mediante teorias ou normas legítimas. O discurso será sustentado por explicações e descrições vivenciadas (opiniões, juízos de valor, sentimentos) e a validade de tais expressões será dada pela coerência das ações com as emissões ou com as manifestações anteriores. Aqui se trata de desvelar os possíveis auto-

⁵¹ Na participação dos alunos temos de ter sempre presente às restrições que lhes são impostas pelo nível de desenvolvimento da sua maturidade, o que lhes impede de estarem numa situação simétrica com os adultos durante o processo de entendimento. Por este motivo sua ação será sempre limitada e sua participação em tais processos do entendimento será educativa.

enganos que podem ser produzidos, por isso a forma da argumentação a ser adotada no discurso é da crítica ideológica, tendo como referência os princípios críticos que permitam descobrir o auto-engano ou a falsa consciência. O modelo de racionalidade será a comunicativa. A manifestação dessas ações, na instituição escolar, pode ocorrer no discurso crítico-ideológico⁵² gerado durante as reuniões para elaboração do projeto pedagógico da escola, onde necessitam estar materializados os valores educacionais e sociais prioritários para o processo formador da escola. Essa pretensão de validade, típica dos discursos da crítica ideológica, está intimamente relacionada com os discursos práticos que são produzidos quando é tematizado um aspecto prático-moral da escola. Isso permite que os aspectos normativos das ações também sejam submetidos à crítica ideológica.

Seria falso afirmar que ocorra, na prática comunicativa, uma separação radical entre os diferentes aspectos da validade do discurso. Habermas assinala que esse tipo de discurso somente pode ocorrer de forma interligada. O mesmo entrelaçamento ocorre quando nos referimos, também de forma indistinta, com o mundo objetivo, o mundo social e o mundo subjetivo. Dessa forma, as nossas conversações somente podem ter um caráter misto ou diversificado.

Apresentamos na Figura 7, exposta a seguir, as ações educativas ou formativas realizadas na instituição escolar, sob a perspectiva micro-social.

No caso das ações formativas ou educativas, repete-se o mesmo esquema das ações descritas na Figura 6. As manifestações mudam quando se referem às interações produzidas pela relação entre adultos (professores e pais) e as crianças (alunos). No processo de aprendizagem, onde a ação formativa refere-se à pretensão de verdade, na qual são abordadas questões relacionadas com conceitos, princípios, leis, procedimentos cognitivos etc, o tipo de saber materializado é o saber teórico-empírico. A argumentação ocorre sob a forma de discurso teórico. O modelo de racionalidade é sempre comunicativo e a sua manifestação na instituição escolar poderá ser a aprendizagem, o questionamento ou crítica dos conteúdos relacionados com o mundo objetivo (ou social e subjetivo quando estes estiverem objetivados), mediante processos orientados para a formação educativa do aluno.

⁵² Somos conscientes da dificuldade que existe para gerar discursos de crítica ideológica nas práticas cotidianas. Geralmente os professores recusam-se a entrar em semelhantes tematizações. Mesmo quando conseguem desenvolver um discurso crítico intersubjetivo é comum manifestarem fortes resistências para reconhecer a própria falsa consciência.

Tipo de ação	Tipo de saber materializado	Forma de argumentação	Modelo de racionalidade	Manifestação na instituição escolar
Ação educativa (verdade)	Saber teórico-empírico	Discurso teórico	Comunicativa	Processo de ensino aprendizagem instrutivo
Ação educativa (normativa)	Saber prático-moral	Discurso prático	Comunicativa	Processo educativo e formativo em questões prático-morais
Ação educativa (veracidade)	Saber prático-axiológico	Crítica ideológica	Comunicativa	Processo educativo crítico (análise crítico-ideológica)

Figura 7: Perspectiva micro-social das ações educativas realizadas na instituição escolar.

Quando são abordadas questões relacionadas aos aspectos sociais caracteristicamente normativos, isto é, a ação formativa refere-se à pretensão de validade das normas, o tipo de saber a ser empregado será o prático-moral e a forma de argumentação dar-se-á através de discursos práticos. As manifestações na instituição escolar podem ocorrer durante uma reunião onde são elaboradas as normas de convivência para os membros de uma sala de aula, assim como na análise crítico-ideológica de valores sociais sobre os quais se fundam as leis. Nesse caso, o modelo de racionalidade é comunicativo.

Quando são abordadas diretamente as questões relacionadas a valores, isto é, a ação formativa refere-se à pretensão de veracidade, ao se tematizar a solidariedade ou a crítica aos valores tais como a competitividade ou o egoísmo, o saber a ser utilizado será do tipo prático-axiológico e o discurso utilizado na argumentação será do tipo crítico-ideológico. Suas manifestações, na instituição escolar, são variadas, podendo ser a análise crítica de comportamentos não solidários dentro do grupo, incoerências praticadas ou a análise crítico-ideológica da forma de vida social internalizada pelos alunos, como por exemplo, a maneira dos alunos relacionarem-se entre si, a desigualdade entre os sexos, a discriminação racial e econômica, o fato de existirem injustiças na distribuição dos bens na sociedade, as condições exploradoras em que vivem os trabalhadores etc.

Finalmente, é necessário enfatizar que as categorias expostas acima, com a finalidade de definir uma tipologia das ações escolares, não excluem faticamente as dinâmicas da instituição escolar das quais se originam. Essas dinâmicas somente podem formar parte de

seqüências de ações com diferentes características e estão entrelaçadas nas redes de relações interpessoais originadas da escola.

Por outro lado, somos conscientes da existência de numerosas ações nas múltiplas dinâmicas da instituição escolar que não podem ser classificadas como racionais, nem do ponto de vista instrumental e nem do ponto de vista comunicativo. Os componentes racionais da atuação dos seus membros não são abarcados nessa interpretação, tais como os conflitos sentimentais, as adesões irrefletidas, a dependência psicológica etc. Com isso, não estamos afirmando e nem supondo que o conceito de razão comunicativa deixa fora os sentimentos ou as ações expressivas dos autores da ação. Pelo contrário, não somente os considera como uma das pretensões de validade do discurso como também os situa no mesmo nível de racionalidade em que são considerados os fatos intersubjetivamente compartilhados. Ao caracterizarmos as vivências intrapsíquicas como pretensões de validade, pelo aspecto da veracidade, estamos colocando essas experiências no plano da intersubjetividade que é o local onde elas realmente podem requerer validade.

Conclusão

Este trabalho é resultado da análise da ação educativa, realizada na perspectiva da teoria do agir comunicativo. A investigação filosófica buscou reconstruir, ao menos em parte, aspectos da dimensão formativa perdida na educação: a de apresentar-se como uma possibilidade viável, propositiva e normativamente, para construir uma proposta educacional voltada para a formação de um sujeito comprometido com a construção de uma sociedade livre, autônoma e emancipada de todas as formas de dominação.

No contexto dessa perspectiva teórica e política, entendemos a dimensão formativa da educação como inseparável dos conceitos de autonomia e emancipação. Para abordar essa dimensão formativa, trabalhamos com diferentes temas estruturados a partir dos objetivos propostos para a investigação filosófica. Entre eles, evidenciamos os seguintes: entender o contexto escolar e descrever os tipos de ações gerados pela interação professor-aluno durante o processo educacional realizado na escola; examinar a interação professor-aluno mostrando a vinculação que existe entre a ação educativa e o agir comunicativo; apresentar uma tipologia das ações escolares estabelecida como o referencial analítico das interações realizadas dentro de uma instituição escolar.

Nessa análise utilizamos, como ponto de referência, um critério geral com o objetivo de avaliar tanto o nível da qualidade educativa alcançada por uma organização escolar quanto o grau de racionalidade em que se desenvolvem suas funções. O critério foi expresso da seguinte forma: se a maioria das dinâmicas, sejam elas atividades ou ações, realizadas pelos sujeitos envolvidos em uma instituição escolar, possuem um caráter comunicativo real ou potencial, então é viável afirmar que o nível de racionalidade alcançado por essa instituição é elevado e, como conseqüência, a qualidade educativa da instituição também o será.

A escolha desse critério apoiou-se em dois pressupostos: o tipo característico do agir de uma instituição escolar é composto por ações educativas, ou seja, aquelas ações orientadas para a formação individual e social dos alunos; o ponto de referência para elaborar a tipologia

das ações educativas partiu da teoria do agir comunicativo. Esse agir assumiu a função de ser o ponto de referência porque, por um lado, ele orienta a função transmissora de conhecimentos da instituição escolar e, por outro, a instituição escolar está apoiada sobre uma base comunicativa. Como as ações desenvolvidas na escola não podem ser consideradas um agir comunicativo, porque não atendem as exigências próprias desse agir, então elas são um tipo especial de ação que chamamos de ação educativa.

Definimos como ação educativa aquele tipo de ação intencional cuja finalidade, imediata ou futura, é a formação do aluno segundo os critérios da teoria do agir comunicativo e cujos agentes são os profissionais integrantes da comunidade escolar. Para ser intencional é necessário que a ação seja planejada. Porém, em alguns momentos o intencional estará orientado instrumental ou estrategicamente e, em outros, estará orientado comunicativamente. As duas formas de orientação são legítimas. Defendemos a posição da preponderância do agir comunicativo sobre o agir estratégico-instrumental. O processo formativo da instituição escolar necessita estar orientado para o caminho que leva da ação educativa ao agir comunicativo. O sentido dessa orientação não aponta para uma finalidade posta no futuro, mas para a necessária formação lingüística e comunicativa dos sujeitos, realizada durante o processo de interação.

Uma interação entre sujeitos competentes lingüisticamente, por definição simétrica, não possui uma característica ou uma orientação educativa, própria da ação educativa. A interação professor-aluno, por definição assimétrica, gera, entre outros tipos, ações educativas por causa da natureza formativa da educação. Como o referencial das ações educativas é o agir comunicativo, e esse somente ocorre de forma limitada nos processos educativos, então consideramos que tais dinâmicas são ações educativas, ou seja, estão intencionalmente orientadas para o desenvolvimento das competências interativa e comunicativa do aluno. Essa orientação permitirá ao aluno executar atos com características típicas do agir comunicativo. As ações produzidas pelos alunos são progressivamente comunicativas em função do grau crescente do seu nível de desenvolvimento, observável na capacidade de seguir as regras do discurso.

A passagem da ação educativa para o agir comunicativo não é resultado de um movimento inercial, aleatório ou pré-determinado. É um deslocamento de perspectiva e vai de ações simples para ações mais complexas. Para promover esse deslocamento é fundamental a

execução de ações intencionais com vistas a ampliar o processo educativo mediante a utilização de mecanismos de mediação apropriados para que as ações educativas (formativas) paulatinamente assumam uma nova perspectiva, deixando espaço para a realização de um novo tipo de ação, o agir comunicativo.

Para cumprir o objetivo proposto, examinamos as características da ação educativa na perspectiva do agir orientado pelo entendimento. O sujeito que executa ações, segundo o agir comunicativo, já desenvolveu sua capacidade para perceber a necessidade de coordenar as perspectivas recíprocas e acreditar que a satisfação social, a compreensão ou a resolução dos problemas necessitam ser mutuamente coordenadas para serem consensos genuínos. As atividades e dinâmicas analisadas na instituição escolar e que compõem a ação educativa, se dividem em dois grupos. O primeiro é composto pelas ações orientadas pelo produto (ação instrumental e ação estratégica) e o segundo é composto pelas ações orientadas pelo entendimento (ação comunicativa e ação educativa). Esses dois grupos compõem o conjunto das ações estabelecidas por nós como o referencial analítico da vida social dentro de uma instituição social. No espaço escolar elas são realizadas pelos alunos e professores enquanto participantes do processo educativo (formativo) e carregam junto de si os elementos indicadores do agir comunicativo.

Com a tipologia das ações escolares, apresentamos os elementos indicadores da vinculação entre a ação educativa e o agir comunicativo. Essa tipologia pretende ser um referencial analítico do processo hermenêutico de compreensão e interpretação da vida escolar, oferecendo um critério de orientação para a ação educativa e estabelecendo processos de inovação educacional e mudanças a partir de uma base de racionalidade comunicativa. Esses processos de mudança e inovação formam parte do conceito da teoria crítica que fundamenta essa proposta para a educação. Um conhecimento que não gera, através da crítica, um movimento de transformação e emancipação cairia na mesma inumanidade em que incorre o conceito tradicional da teoria. Porém, ao falar de inovação educativa, não estamos nos referindo somente a uma mudança curricular, sejam ela metodológica ou organizacional, mas também a uma transformação da filosofia social que está na base do modelo educativo.

A mudança, aqui proposta, não é vazia de conteúdo⁵³. Ela serve para orientar a escola no caminho da construção de uma sociedade, indeterminada enquanto projeto concreto, porém, suficientemente capaz de estabelecer suas formas de vida com base nas relações comunicativas e interpessoais livres de toda forma de dominação. Qualquer que seja a nova proposta educativa necessita ter esse marco referencial tanto para estruturar a práxis como para fixar metas. Esse é o ponto de conexão entre a teoria, a práxis educativa e a política. Uma ação educativa que aspire, por um lado, reconhecer e recusar as suas limitações e, por outro, transformar, a partir da sua posição, as estruturas e condições sociais de dominação.

Quando a instituição escolar apóia-se nos critérios da razão comunicativa, procurando orientar as ações de seus membros, segundo o agir comunicativo, estará contribuindo de forma propositiva na construção de uma sociedade mais humana, mais livre e, por conseqüência, mais racional.

O agir comunicativo, que parte do discurso e nele encontra sua legitimidade, exige e possibilita a participação discursiva e responsável de todo ser humano como ser livre e solidário na solução racional dos problemas da vida e oferece a possibilidade de instaurar uma responsabilidade solidária capaz de enfrentar os desafios postos pela condição humana contemporânea. Ele mostra um alcance universal porque descobre, no princípio do discurso, a instância legitimadora de todas as instituições culturais. Exige que todas, inclusive a escola, busquem a legitimidade no discurso, através da argumentação comunicativa. Essa dimensão garante a dignidade de todo ser humano e a participação na construção de uma história, de resto sempre dolorosa e penosa, que mereça o nome de história humana.

De toda forma, essa proposta, mantendo a coerência com a teoria crítica, fica aberta à discussão e à crítica de tal forma que possamos ir superando as limitações que possa oferecer, mediante um diálogo produtivo entre a filosofia e a educação.

⁵³ Em muitas ocasiões os termos “inovação” ou “mudança” são utilizados na literatura pedagógica sem explicitar quais são seus critérios de referência, ou seja, mudar para que ou mudar para onde. Nesse trabalho desejamos evitar o uso da linguagem com esta deficiência. Nosso referencial utópico é claramente marcado pela teoria crítica de Habermas. O termo teoria crítica deve carregar, junto da sua práxis, duas características fundamentais: por um lado, é um fazer orientado constantemente pela auto-reflexão e, por outro, é um agir orientado para a mudança.

Referências Bibliográficas

- ADAMS, Douglas. (1987) **O restaurante do fim do Universo**. Tradução de Aguinaldo Anselmo. São Paulo: Brasiliense, 1987. 238 p.
- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. (1986). **Dialética do esclarecimento**. 2 ed. Tradução de Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1986. 254 p.
- AHLERT, Alvorí. (1999) **A eticidade da educação: o discurso de uma práxis solidária/universal**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1999. 176 p.
- APEL, Karl-Otto. (2000a) **Transformação da filosofia: filosofia analítica, semiótica, hermenêutica**. Tradução de Paulo A. Soethe. São Paulo: Loyola, 2000, v. 1. 445 p.
- _____. (2000b) **Transformação da filosofia: o a priori da comunidade de comunicação**. Tradução de Paulo A. Soethe. São Paulo: Loyola, 2000, v. 2. 491 p.
- ARAGÃO, Lucia M. de C. (1997) **Razão comunicativa e teoria social crítica em Jürgen Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.
- ARISTÓTELES. (1999) **Ética a Nicômacos**. 3 ed. Tradução de Mário da G. Kury. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999. 238 p.
- AUSTIN, John L. (1998) **Cómo hacer cosas con palabras**. Tradução de Genaro R. Carrió, Eduardo A. Rabossi. Barcelona: Paidós, 1998. 217 p.
- BARBOSA, Ricardo C. (1996) **Dialética da reconciliação: estudo sobre Habermas e Adorno**. Rio de Janeiro: UAPÊ, 1996. 160 p.
- BENJAMIN, Walter. (1991) “Sobre el lenguaje en general y sobre el lenguaje de los humanos” *in*: **Para una crítica de la violencia y otros ensayos**. Madrid: Taurus, 1991.
- BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. (1973) **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Tradução de Floriano de S. Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1973. 247 p.
- BERTI, Enrico. (1998) **As razões de Aristóteles**. Tradução de Dion D. Macedo. São Paulo: Loyola, 1998. 191 p.
- BOUFLEUER, José P. (1998) **Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas**. 2 ed. Ijuí: Editora Unijuí, 1998. 108 p.
- CAMBI, Franco. (1999) **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999. 701 p.
- CHAUI, Marilene. (1999) “A universidade em ruínas” *in* TRINDADE, Hélgio (Org). **A universidade em ruínas: na república dos professores**. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 211-222. 223p.
- _____. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001. 208 p.
- CIRNE-LIMA, Carlos. (2000) “Ética de coerência dialética” *in*: OLIVEIRA, Manfredo A. de (Org.). **Correntes fundamentais da ética contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 2000. 255 p.
- CORTINA, Adela. (1995) **Razon comunicativa y responsabilidad solidaria**. 3 ed. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1995. 276 p.

- DALBOSCO, Claudio A . (Org). (2003) **Filosofia prática e pedagogia**. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2003. 170 p.
- DEWEY, John. (1979) **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. 4 ed. Tradução de Godofredo Rangel, Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1979. 416 p.
- EAGLETON, Terry. (1998) **Las ilusiones del posmodernismo**. Tradução de Marcos Mayer. Buenos Aires: Paidós, 1998. 206 p.
- FÁVERO, Altair A.; DALBOSCO, Cláudio A.; MÜHL, Eldon H. (Org). (2003) **Filosofia, educação e sociedade**. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2003. 199 p.
- FREITAG, Barbara. (1997) **Itinerários de Antígona**: a questão da moralidade. 2 ed. Campinas: Papirus, 1997. 308 p.
- GOERGEN, Pedro. (2001) **Pós-modernidade, ética e educação**. Campinas: Autores Associados, 2001. 97 p.
- _____. (2004) “Teoria da ação comunicativa e práxis pedagógica” *in*: DALBOSCO, Claudio A; TROMBETTA, Gerson L.; LONGHI, Solange M. (Org). **Sobre filosofia e educação**: subjetividade-intersubjetividade na fundamentação da práxis pedagógica. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2004. 375 p.
- HABERMAS, Jürgen. (1975) **Perfiles filosófico-políticos**. Tradução de Manuel J. Redondo. Madrid: Taurus, 1975. 424 p. Título original: Philosophisch-politische Profile, 1971.
- _____. (1980) **A crise de legitimação no capitalismo tardio**. Tradução de Vamireh Chacon. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1980. 179 p. Título original: Legitimationsprobleme im Spaetkitalismus, 1973.
- _____. (1982a) **Conhecimento e interesse**. Tradução de José N. Heck. Rio de Janeiro: Zahar, 1982. 367 p. Título original: Erkenntnis und Interesse, 1973.
- _____. (1982b) **Sobre Nietzsche y otros ensayos**. Tradução de Carmen G. Trevijano, Silvério Cerra. Madrid: Tecnos, 1982. 110 p. Título original: Erkenntnistheoretische Schriften, 1968. (Coletânea de artigos)
- _____. (1983) **Para a reconstrução do materialismo histórico**. Tradução de Carlos N. Coutinho. São Paulo: Brasiliense, 1983. 247 p. Título original: Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus, 1976.
- _____. (1984) **Mudança estrutural da esfera pública**. Tradução de Flávio R. Kothe. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984. 397 p. Título original: Strukturwandel der Öffentlichkeit, 1961.
- _____. (1987a) **Teoría de la acción comunicativa**: racionalidad de la acción y racionalización social. Tradução de Manuel J. Redondo. Madrid: Taurus, 1987, v. 1. 517 p. Título original: Theorie des kommunikativen Handelns: Handlungsrationaltät und gesellschaftliche Rationalisierung, 1981.
- _____. (1987b) **Teoría de la acción comunicativa**: crítica de la razón funcionalista. Tradução de Manuel J. Redondo. Madrid: Taurus, 1987, v. 2. 618 p. Título original: Theorie des kommunikativen Handelns: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft, 1981.
- _____. (1987c) **Teoría y praxis**: estudios de filosofía social. Tradução de Salvador M. Torres, Carlos M. Espí. Madrid: Tecnos, 1987. 439 p. Título original: Theorie und práxis, 1963.
- _____. (1987d) **Dialética e hermenêutica**: para a crítica da hermenêutica de Gadamer. Tradução de Álvaro L. M. Valls. Porto Alegre: L&PM, 1987. 136 p. Título original: Hermeneutik und Ideologiekritik, 1971. (Coletânea de artigos)

- _____. (1989a) **Consciência moral e agir comunicativo**. Tradução de Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989. 236 p. Título original: Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln, 1983.
- _____. (1989b) **Teoría de la acción comunicativa**: complementos y estudios previos. Tradução de Manuel J. Redondo. Madrid: Catedra, 1989. 507 p. Título original: Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns, 1984.
- _____. (1989c) “Para o uso pragmático, ético e moral da razão prática” *in*: **Estudos Avançados**, Tradução de Márcio Suzuki. São Paulo, USP, v. 3, n. 7, p. 4-19, set./dez. 1989.
- _____. (1990) **Passado como futuro**. Tradução de Flávio B. Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993. 112 p. Título original: Vergangenheit als Zukunft, 1990.
- _____. (1996a) **Textos y contextos**. Tradução de Manuel J. Redondo. Barcelona: Ariel, 1996. 236 p. Título original: Texte und Kontexte, 1991.
- _____. (1996b) **La necesidad de revisión de la izquierda**. 2 ed. Tradução de Manuel J. Redondo. Madrid: Tecnos, 1996. 317 p. Título original: Die nachholende Revolution. Kleine politische Schriften VII, 1990.
- _____. (1997a) **Direito e democracia**: entre facticidade e validade. Tradução de Flávio B. Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997, v. 1. 354 p. Título original: Faktizität und Geltung: Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratische Rechtsstaats, 1992.
- _____. (1997b) **Direito e democracia**: entre facticidade e validade. Tradução de Flávio B. Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997, v. 1. 352 p. Título original: Faktizität und Geltung: Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratische Rechtsstaats, 1992.
- _____. (1999a) **Comentários à ética do discurso**. Tradução Gilda L. Encarnação. Lisboa: Instituto Piaget, 1999. 221 p. Título original: Erläuterungen zur Diskursethik, 1991.
- _____. (1999b) **Direito e moral**. Tradução de Sandra Lippert. Lisboa: Instituto Piaget, 1999. 123 p. Título original: Recht und Moral, 1992.
- _____. (2000a) **O discurso filosófico da modernidade**. Tradução de Luiz S. Repa, Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fonte, 2000. 540 p. Título original: Der Philosophische Diskurs der Moderne, 1985.
- _____. (2000b) **La constelación posnacional**: ensayos políticos. Tradução de Pere F. Abat, Daniel G. Sachse, Luis Pérez Dias. Barcelona: Paidós, 2000. 217 p. Título original: Die postnationale Konstellation, 1998.
- _____. (2001) **Técnica e ciência como ‘ideologia’**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2001. 149 p. Título original: Technik und Wissenschaft als ‘Ideologie’, 1968.
- _____. (2002a) **A inclusão do outro**: estudos de teoria política. Tradução de George Sperber, Paulo A. Soethe. São Paulo: Loyola, 2002. 390 p. Título original: Die Einbeziehung des Anderen – Studien zur politischen Theorie, 1996.
- _____. (2002b) **El futuro de la naturaleza humana**: hacia una eugenesia liberal? Tradução de R. S. Carbó. Barcelona: Paidós, 2002. 146 p. Título original: Die Zukunft der menschlichen Natur. Auf dem Weg zu einer liberalen Eugenik?, 2001.
- _____. (2002c) **Verdad y justificación**. Tradução de Pere Fabra, Luis Díez. Madrid: Trotta, 2002. 326 p. Título original: Wahrheit und Rechtfertigung, 1999.
- _____. (2002d) **Pensamento pós-metafísico**: estudos filosóficos. 2 ed. Tradução de Flávio B. Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002. Título original: Nachmetaphysisches Denken, Philosophische Aufsätze, 1988.

- _____. (2003a) **Era das transições**. Tradução de Flávio B. Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003. 222 p. Título original: *Zeit der Übergänge*, 2001.
- _____. (2003b) **Agir comunicativo e razão destranscendentalizada**. Tradução de Lucia Aragão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002. 111 p. Título original: *Kommunikatives Handeln und detranszendentalisierte Vernunft*, 2001.
- HERRERO, F. J. (2000) “Ética do discurso” *in*: OLIVEIRA, Manfredo A. de (Org.). **Correntes fundamentais da ética contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- HUME, David. (1973) **Investigação sobre o entendimento humano**. Tradução de Anoar Aiex. São Paulo: Abril, 1999, 352 p. (Coleção Os Pensadores).
- INGRAM, David. (1994) **Habermas e a dialética da razão**. 2 ed. Tradução de Sérgio Bath. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1994. 297 p.
- KANT, I. (1974) **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Tradução de Paulo Quintela. São Paulo: Abril Cultural, 1974, p. 195-256 (Coleção Os Pensadores).
- _____. (1983) **Crítica da razão pura**. 2 ed. Tradução de Valerio Rohden, Udo B. Moosburger. São Paulo: Abril Cultural, 1983. 421 p. (Coleção Os Pensadores).
- KOSELLECK, Reinhart. (1999) **Crítica e crise: uma contribuição à patogênese do mundo burguês**. Tradução de Luciana Villas-Boas Castelo-Branco. Rio de Janeiro: EDUERJ : Contraponto, 1999. 256 p.
- LÉNINE, V. I. (1984) **Que fazer? Problemas candentes do nosso movimento**. 2 ed. Lisboa: Edições Avante, 1984. 245 p.
- LORENTI, Paz G. (1994) “Puede la institución escolar contribuir en la construcción de sociedades más racionales?” *in*: **Teoría de la educación**, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, v. 6, p. 93-126, 1994.
- McCARTHY, Thomas. (1987) **La teoría crítica de Jürgen Habermas**. Tradução de Manuel J. Redondo. Madrid: Tecnos, 1987. 479 p.
- MÜHL, Eldon H. (2003) **Habermas e a educação: ação pedagógica como agir comunicativo**. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2003. 344 p.
- OLIVEIRA, Manfredo A. de. (1995) **Ética e práxis histórica**. São Paulo: Ática, 1995. 190 p.
- _____.(1997) **Sobre a fundamentação**. 2 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997. 108 p.
- PIAGET, Jean. (1973) **Biologia e conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos**. Tradução de Francisco M. Guimarães. Petrópolis: Vozes, 1973. 424 p.
- ROUANET, Sérgio P. (1983) **Teoria crítica e psicanálise**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983. 377 p.
- SCHAFF, Adam. (1995) **A sociedade informática: as conseqüências sociais da segunda revolução industrial**. Tradução de Carlos E. J. Machado, Luiz A. Obojes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista; São Paulo: Brasiliense, 1995. 157 p.
- SEVILLA, Sergio. (2000) **Crítica, historia y política**. Madrid: Ediciones Cátedra, 2000. 295 p.
- SLATER, Phil (1978) **Origem e significado da escola de Frankfurt: uma perspectiva marxista**. Tradução de Alberto Oliva. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. 221 p.
- STIELTJES, Claudio. (2001) **Jürgen Habermas: a desconstrução de uma teoria**. São Paulo: Germinal, 2001. 333 p.
- VÁSQUEZ, Adolfo S. (1977) **Filosofia da práxis**. 2 ed. Tradução de Luiz F. Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968. 454 p.

- VELASCO, Marina. (2001) **Ética do discurso: Apel ou Habermas?** Rio de Janeiro: FAPERJ/Mauad, 2001. 111 p.
- WEBER, Max. (1985) **A ética protestante e o espírito do capitalismo.** 4 ed. Tradução de Irene de Q. F. Szmrecsányi, Tomás J. M. K. Szmrecsányi. São Paulo: Pioneira, 1985. 233 p.
- _____. (1994) **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva.** 3 ed. Tradução de Regis Barbosa, Karen E. Barbosa. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1994, v. 1. 422 p.
- _____. (1999) **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva.** Tradução de Regis Barbosa, Karen E. Barbosa. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1999, v. 1. 580 p.
- WELLMER, Albrecht. (1994) **Ética do discurso: elementos del juicio moral en Kant y en la ética del discurso.** Tradução de Fabio Morales. Barcelona: Anthropos; México: Universidad Autónoma Metropolitana, 1994. 255 p.
- WIGGERSHAUS, Rolf. (2002) **A escola de Frankfurt: história, desenvolvimento teórico, significação política.** Tradução de Lilyane Deroche-Gurgel, Vera de A. Harvey. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002. 742 p.