

Habermas e a ação comunicativa: por uma leitura da educação na pós-modernidade

*Cledes Antonio Casagrande**

Resumo

Este ensaio apresenta alguns dos possíveis contributos da teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas para o campo educacional de nosso tempo. No nosso entender, Habermas, no intuito de revisar e superar as dicotomias do pensamento moderno, apresenta outra possibilidade de compreensão da racionalidade: a racionalidade comunicativa, oriunda dos processos de comunicação que se estabelecem entre os diversos agentes sociais. De acordo com a teoria da ação comunicativa, é mediante o agir comunicativo que os diversos agentes podem estabelecer entendimentos acerca do mundo objetivo, subjetivo e social e, ao mesmo tempo, alcançar consensos acerca do que desejam para si mesmos, para a sociedade e também para o campo educacional. A ação comunicativa pode contribuir com a educação ao indagar sobre os processos mediante os quais se dá a formação humana e, ao mesmo tempo, ao propiciar momentos de diálogo e de discussão acerca das justifica-

ções e dos fundamentos com base nos quais a práxis pedagógica escolar é articulada.

Palavras-chave: Racionalidade comunicativa. Agir comunicativo. Entendimento. Educação.

Introdução

Habermas, diante das dicotomias do pensamento moderno, apresenta um novo modo de entendermos a racionalidade: a racionalidade comunicativa. A partir dessa racionalidade temos a emergência de um modo diferenciado de ação social, a ação comunicativa, capaz de levar os diversos agentes da comunicação a estabelecerem entre

* Licenciado em Filosofia. Mestre em Educação pela Unijuí. Diretor do Colégio La Salle São João. Endereço: Rua Honório Silveira Dias, 645, São João, Porto Alegre - RS. CEP 90550-150. E-mail: cledescasagrande@terra.com.br

si processos de entendimento. Diante disso, nos propomos neste ensaio perscrutar a teoria da ação comunicativa em busca de possíveis referenciais para a educação da atualidade. Para tanto, principiamos com uma breve exposição acerca dos referenciais gerais com base nos quais se estruturou o pensamento moderno; no momento seguinte, abordamos a teoria da ação comunicativa de Habermas, destacando especialmente os conceitos de “agir comunicativo” e “entendimento”. Como último momento, apresentamos algumas implicações educacionais desses conceitos habermasianos.

A racionalidade moderna e seus pressupostos

O pensamento filosófico clássico, característico dos princípios da filosofia até a modernidade, pressupunha que o papel do ser humano era periférico em relação à grandiosidade do mundo, caracterizado pelos seus mistérios e divindades. Conhecer, naquela acepção, consistia em desvelar os segredos da natureza, dos deuses e das forças ocultas em busca dos fundamentos imutáveis, das idéias e dos conceitos inerentes ao próprio objeto ou aos fatos.

Com o advento do pensamento moderno, a pergunta epistêmica volta-se ao sujeito, que passa a ser o centro da questão do conhecimento. Com a modernidade, a consciência apresenta-se como o lócus da racionalidade, e a razão, como o tema recorrente e central

das investigações. O sujeito, pelo uso da capacidade racional e orientado pelos pressupostos da matemática e do método, torna-se senhor da natureza e da própria existência, transformando-se no fundamento epistêmico, ontológico e ético de toda a realidade.¹ Contudo, com o pensamento moderno o sujeito emerge como auto-referente, como o parâmetro do conhecimento, da ética e da sociedade. Para Habermas,

a auto-referência do sujeito cognoscente abre o acesso para uma esfera interior de representações, curiosamente certa, que nos pertence inteiramente, a qual precede o mundo dos objetos representados. A metafísica surgira como a ciência do geral imutável e necessário; a partir de agora ela só pode encontrar um equivalente numa teoria da consciência, a qual fornece as condições subjetivas necessárias para a objetividade de juízos gerais, sintéticos *a priori* (2002b, p. 22).

Na modernidade são gestadas algumas mudanças importantes no âmbito do conhecimento, da ciência e da visão de mundo, dentre as quais podemos destacar especialmente três: a subjetividade como modelo do conhecimento, a representação como meio do conhecimento e a matemática e a máquina como modelos de entendimento da realidade. Configuram-se, assim, o ideal de experimentação da natureza, de domínio absoluto do humano em relação ao natural, e uma profunda dicotomia do homem para com a natureza: o sujeito não mais participa da natureza, é superior a ela e domina-a a seu gosto e desejo.

Posteriormente, com a emergência do positivismo e do iluminismo ocorreram uma reafirmação da centralidade da razão e uma tentativa de estender seus efeitos para o campo político-social. Segundo Santos (2004, p. 32), “tal como foi possível descobrir as leis da natureza, seria igualmente possível descobrir as leis da sociedade”, de modo que, pelo uso da razão e pela aplicação do método, o homem poderia conquistar a liberdade, a autonomia e a felicidade social e política. A razão seria o substrato com base no qual o progresso seria conquistado, uma vez que a sociedade e o próprio sujeito seriam capazes de se aperfeiçoar.

Cumprir destacar que o pensamento moderno está profundamente atrelado às tematizações do ideal iluminista na sua concepção de liberdade e de emancipação do ser humano em relação à natureza, à religiosidade e ao regime político vigente. A esperança do esclarecimento era de que a razão, sustentada por um método, tornar-se-ia a fiadora de um crescimento seguro a partir do desenvolvimento do conhecimento e da ciência. Assim, acreditava-se que com o progresso da ciência ocorreria uma melhoria no campo moral, nos âmbitos da política e da economia, o que ocasionaria um incremento geral da riqueza da sociedade, com conseqüente igualdade e participação dos indivíduos nessa riqueza.

No contexto do pensamento moderno, à educação caberia a tarefa de contribuir no desenvolvimento do ser humano em sua dimensão racional e instrumental. Tratava-se de fornecer

ao ser humano ferramentas e técnicas que o tornariam capaz de se auto-afirmar e se auto-sustentar diante do mundo, da natureza e da sociedade, tornando-o autônomo, consciente e livre de todas as amarras religiosas e obscurantistas das crenças e mitos. O homem, pelo processo de formação, seria um ser capaz de dominar e modificar a natureza da qual era superior. Do prisma social, tratava-se de formar cidadãos competentes, capazes de viver em sociedade e de seguir as leis estabelecidas. No aspecto do progresso e do desenvolvimento, a educação deveria fornecer as técnicas e os métodos necessários para o progresso e o desenvolvimento econômico e social, ou seja, daria suporte ao ousado projeto de auto-afirmação do homem em seu mundo. O ensino deveria ser universal, de modo que todos tivessem acesso aos instrumentos necessários para a emancipação do jugo da autoridade e à imersão num ambiente de progresso e desenvolvimento.

A revisão habermasiana da modernidade e a defesa do entendimento e do agir comunicativo

Habermas rejeita a visão unilateral da racionalidade estabelecida pelo pensamento moderno, especialmente a adoção do conhecimento e da ação como os seus parâmetros preferenciais, o que culminou com o privilégio de uma acepção epistemológico-instrumental da razão. A questão de

fundo que Habermas critica é que a autocompreensão ocidental define o homem, em sua relação com o mundo, apenas com base numa dimensão, a instrumental, por meio da representação dos objetos ou estados existentes, do uso da racionalidade com respeito aos fins e da consideração exclusiva da verdade proposicional como condição de aceitabilidade do conhecimento.

Enquanto a autocompreensão ocidental definir o homem, em sua relação com o mundo, como caracterizado pelo monopólio de confrontar o ente, de conhecer e manipular objetos, a razão permanecerá restrita a apenas uma das suas dimensões, seja no plano da ontologia, da teoria do conhecimento ou da análise da linguagem. A relação do homem com o mundo é reduzida cognitivamente, isto é, ontologicamente, ao mundo dos entes em seu todo (como totalidade dos objetos representáveis e dos estados de coisas existentes); no plano epistemológico, à faculdade de conhecer estados de coisas existentes ou provocá-los conforme a racionalidade com respeito a fins; no plano semântico, ao discurso que constata fatos, no qual são empregadas proposições assertóricas – e não é admitida nenhuma outra pretensão de validade além da verdade proposicional, disponível no *foro interno* (HABERMAS, 2002a, p. 433).

Considerar a relação do homem com o mundo apenas pela perspectiva unidimensional da razão implica, segundo Habermas, a “reificação e funcionalização de formas de vida e de relacionamento” (2002b, p. 43) e uma compreensão objetivista e estreita da ciência e da técnica. Nesse sentido, faz-se necessário considerar a razão

com base num conceito mais amplo, o que, para Habermas implicaria a adoção da linguagem e da comunicação como o mote preferencial do labor filosófico. Desse modo, com a introdução da teoria da racionalidade comunicativa Habermas responde às limitações do pensamento moderno por meio de uma mudança de rumo em direção ao paradigma da linguagem comunicativa.

De acordo com Habermas, a teoria da ação comunicativa implica uma aceção processual de racionalidade, na qual os participantes de uma situação argumentativa desejam alcançar o entendimento, mediante a comunicação, acerca de algo no mundo objetivo, social e subjetivo.

A fim de entender-se sobre algo, os participantes não necessitam apenas compreender as proposições utilizadas nos proferimentos: eles têm de ser capazes de se comportar uns em relação aos outros, assumindo o papel de falantes e ouvintes – no círculo de membros não participantes de sua (ou uma) comunidade lingüística. As relações recíprocas e interpessoais, determinadas pelos papéis do falante, tornam possível uma auto-relação, que não precisa mais pressupor a reflexão solitária do sujeito agente ou cognoscente sobre si mesmo enquanto consciência prévia. A auto-referência surge de um contexto *interativo* (HABERMAS, 2002b, p. 33).

Habermas passa a analisar o conceito de racionalidade com base no uso de expressões lingüísticas – atos de fala – por parte de sujeitos capazes de discurso e de ação numa situação dialógica, na qual falantes e ouvintes estabelecem uma relação performati-

va a fim de se entenderem acerca de algo no mundo – mundo objetivo, subjetivo ou social. Tal relação linguística performativa pauta-se em termos de justificabilidade e de criticabilidade das expressões, ou seja, que falantes e ouvintes sejam capazes de justificar racionalmente² suas posições e suas falas. Desse modo, atribui-se um “papel chave à racionalidade processual contida nas práticas argumentativas” (HABERMAS, 2002c, p. 183). É processual porque tem sua justa medida nos procedimentos argumentativos de sujeitos que buscam entendimento por meio da interação comunicativa.

Com essa acepção de racionalidade podemos entender que a construção da aceitabilidade das proposições ou atos de fala ocorre de modo processual e dialógico, tendo como referência uma comunidade na qual os sujeitos, pela linguagem, interagem e se entendem acerca de algo. Nesse sentido, racionalidade tem a ver mais com a forma como os sujeitos capazes de discurso e de ação utilizam um conhecimento do que com a posse deste conhecimento.

Por “racionalidade” entendemos, antes de tudo, a disposição dos sujeitos capazes de agir para adquirir e aplicar um saber falível [...]. A razão centrada no sujeito encontra sua medida nos critérios de verdade e êxito, que regulam as relações do sujeito que conhece e age segundo os fins com o mundo de objetos ou estado de coisas possíveis. Em contrapartida, assim que concebemos o saber como algo mediado pela comunicação, a racionalidade encontra sua medida na capacidade de os participantes responsáveis da interação

orientarem-se pelas pretensões de validade que estão assentadas no reconhecimento intersubjetivo. A razão comunicativa encontra seus critérios nos procedimentos argumentativos de desempenho diretos ou indiretos das pretensões de verdade proposicional, justeza normativa, veracidade subjetiva e adequação estética (HABERMAS, 2002a, p. 437).

Segundo a racionalidade comunicativa, serão consideradas racionais as proposições que atendam aos requisitos da argumentação e da contra-argumentação e que tenham como *telos* o entendimento mútuo entre os participantes do processo comunicativo. Assim, a epistemologia perde seu caráter transcendental de medida para o conhecimento válido. A lógica dedutiva, a representação como adequação da coisa ao intelecto e o domínio do sujeito sobre os objetos e coisas deixam de ser a referência do conhecimento possível. Na racionalidade comunicativa, é a comunidade dos sujeitos capazes de ação e de fala que toma o lugar privilegiado do sujeito solipsista. Desse modo, configura-se um alargamento da noção de racionalidade, uma vez que a racionalidade comunicativa, além do viés epistêmico e instrumental, inclui os elementos prático, moral, emancipatório e estético. Por isso, segundo Habermas,

também chamamos racional aquele que segue uma norma vigente e é capaz de justificar sua ação frente a um crítico interpretando uma situação dada à luz de expectativas legítimas de comportamento. E inclusive, chamamos racional aquele que expressa verazmente

um desejo, um sentimento, um estado de ânimo, que revela um segredo, que confessa um fato, etc., e que depois convence um crítico da autenticidade da vivência desta maneira revelada, extraindo as conseqüências práticas e comportando-se de forma consistente com o dito (2003, p. 33-34).

As expressões lingüísticas se constituem no substrato com base no qual é possível ao falante expressar suas intenções, representar estados de coisas e estabelecer relações interpessoais com outras pessoas. Nesse âmbito, podemos entrever a tripla relação estabelecida na linguagem: a) um agente que se entende, b) com alguém, c) a respeito de algo. Por meio de um ato de fala, o falante tenta estabelecer uma comunicação com um ouvinte a respeito de algo. Habermas denomina o objetivo de estabelecer uma relação comunicativa de “objetivo ilocutório”. Ao propor um ato de fala a um ouvinte, o falante assume o compromisso de apresentar garantias de que sua tentativa é credível, ou seja, levanta pretensões de validade que poderão ser aceitas ou não pelo ouvinte. Assim, Habermas tenta demonstrar que

a racionalidade inerente à comunicação reside assim na ligação interna entre (a) as condições que tornam um ato de fala válido, (b) a pretensão apresentada pelo falante de que estas condições estão satisfeitas e (c) a credibilidade da garantia emitida pelo falante para o fato de poder, se necessário, justificar discursivamente a pretensão de validade (2002c, p. 194).

A razão comunicativa tem como objetivo operacional a tentativa de que

se estabeleça o entendimento entre os sujeitos da comunicação pelo agir comunicativo. Na perspectiva habermasiana, o entendimento pode ser definido como a compreensão do significado dos atos de fala dos processos comunicativos; também pode ser compreendido como o processo que dá origem a um consenso, a uma concordância, que esteja pautada em pretensões de validade mutuamente reconhecidas.

Entender-se é um processo de obtenção de um acordo entre sujeitos lingüística e interativamente competentes. [...] Um acordo alcançado comunicativamente, ou um acordo suposto em comum na ação comunicativa, é um acordo proposicionalmente diferenciado. Graças a esta estrutura lingüística, não pode ser somente induzido por uma influência exercida de fora, mas que tem que ser aceito como válido pelos participantes (HABERMAS, 2003, p. 368).

Todo processo de entendimento tem como fim último um acordo que satisfaça às condições de um assentimento racional ao conteúdo de uma emissão. Tal acordo não pode ser imposto por nenhuma das partes, seja intencionalmente, mediante uma intervenção direta numa situação de ação, seja estrategicamente, por intermédio de uma influência calculada sobre as decisões de um oponente. Portanto, todo acordo alcançado comunicativamente baseia-se em convicções comuns.

O objetivo de se conseguir um entendimento (*Verständigung*) é chegar-se a uma concordância (*Einverständnis*) que termine na mutualidade intersub-

jetiva de compreensão recíproca, no conhecimento partilhado, na confiança mútua e na concordância entre os ouvintes. A concordância baseia-se no reconhecimento das quatro pretensões de validade correspondentes: compreensibilidade, verdade, sinceridade e acerto (HABERMAS, 2002c, p. 13).

Em toda atitude comunicativa que tenha como fim o entendimento qualquer pessoa que efetuar um ato de fala deverá apresentar pretensões de validade que possam ser defendidas. Por isso, deverá proceder comunicativamente de forma que possa ser compreendida, escolhendo uma forma de expressão inteligível. Da mesma forma, deverá ter a intenção de comunicar uma proposição verdadeira, de modo que seu discurso seja digno de confiança, na medida em que respeite as normas e os valores vigentes, para que falante e ouvinte possam se entender mutuamente.

Para Habermas, o agir comunicativo, do prisma da interação social, define-se por oposição à ação estratégica. Na ação estratégica, a linguagem é utilizada como modo de transmissão de informações e no intuito de influenciar o outro ator numa situação de ação, ao passo que na ação comunicativa a linguagem, além de transmitir informações, é meio de entendimento e de coordenação da ação dos diversos participantes. Tais perspectivas se excluem mutuamente porque, segundo Habermas,

ações de fala não podem ser realizadas com a dupla intenção de chegar a um acordo com um destinatário sobre algo e, ao mesmo tempo, produzir algo

nele, de modo causal. Na perspectiva de falantes e ouvintes, um acordo não pode ser imposto a partir de fora e nem ser forçado por uma das partes – seja através da intervenção direta na situação da ação, seja indiretamente, através de uma influência calculada sobre os enfoques proposicionais de um oponente. Aquilo que se obtém visivelmente através da gratificação ou ameaça, sugestão ou engano, não pode valer intersubjetivamente como acordo; tal intervenção fere as condições sob as quais as forças ilocucionárias despertam convicções e geram contatos (2002b, p. 71-72).

Disso decorre que o agir comunicativo pressupõe o uso da linguagem dirigida ao entendimento, mediante o qual os participantes da interação poderão coordenar seus planos de ação, tendo em vista uma ação cooperativa. Por isso, na acepção habermasiana, o agir comunicativo

se refere à interação de ao menos dois sujeitos capazes de linguagem e de ação que (seja com meios verbais ou extra-verbais) estabelecem uma relação interpessoal. Os atores buscam entender-se sobre uma situação de ação para poder, assim, coordenar, de comum acordo, seus planos de ação e, com isso, suas ações. O conceito aqui central, o de *interpretação*, se refere primordialmente à negociação de definições de situações suscetíveis de consenso. Neste modelo de ação, a linguagem ocupa um posto proeminente (HABERMAS, 2003, p. 124).

Ao agir comunicativamente, os agentes da interação perseguem metas ilocucionárias, buscando coordenar suas ações mediante o recurso a atos ilocucionários – que carregam preten-

sões de validade justificáveis – e ao seu poder vinculativo e associativo. Por meio da expressão de atos ilocucionários, pautados em pretensões de validade, os participantes orientam suas falas e ações para o reconhecimento intersubjetivo, de modo a estabelecerem condições para o entendimento e a cooperação mútua.

Nesse tipo de ação está sempre pressuposto o recurso performativo a uma segunda pessoa no processo comunicativo. Tal situação pode ser mais bem verificada na utilização de frases imperativas ou que denotem perguntas para uma segunda pessoa. Neste caso há dependência do significado das expressões ao conteúdo dos atos ilocucionários, ou seja, para que o ato de fala tenha sucesso há a necessidade de reconhecimento das pretensões de validade por parte do ouvinte.³

A ação comunicativa implica a participação efetiva de falante e de ouvinte numa relação intersubjetiva e simbolicamente mediada. A perspectiva de observador necessita ser substituída pela do intérprete, ou seja, o observador encontra-se só, ao passo que o intérprete caracteriza-se pela participação na comunicação.

O intérprete que compreende o significado passa pelas suas experiências fundamentalmente enquanto participante na comunicação, numa relação intersubjetiva estabelecida através de símbolos com outros indivíduos, mesmo que na realidade se encontre só, lendo um livro ou um documento, ou contemplando uma obra de arte (HABERMAS, 2002c, p. 23).

Na ação estratégica, os agentes orientam suas ações por objetivos perlocucionários, abrindo mão do potencial comunicativo da linguagem em detrimento do uso estratégico da mesma. O uso estratégico da linguagem em contextos comunicativos é parasitário, pois quem age estrategicamente burla o propósito de entendimento e de coordenação da ação atinentes ao *telos* lingüístico.⁴

Na interação estratégica, segundo Habermas (2003, p. 126), parte-se da ação de “ao menos dois sujeitos que atuam com vistas à obtenção de um fim, e que realizam seus propósitos orientando-se por, e influenciando sobre, as decisões de outros atores”, sem deixar explícitos seus propósitos perlocucionários. O outro agente da relação é considerado tão-somente como um meio ou um obstáculo à consecução dos objetivos traçados. No jogo estratégico, além da centralidade dos resultados almejados, as estratégias ou planos globais são de fundamental importância, pois por meio delas o ator pode realizar as próprias intenções e obter o êxito almejado.

Ação comunicativa e educação na pós-modernidade

O recorte que apresentamos neste artigo implica a consideração da racionalidade comunicativa e do agir comunicativo como modos de releitura e de superação das aporias e dicotomias do pensamento moderno e, ao mesmo

tempo, com significativo potencial para a análise da educação na atualidade. Tal análise, no nosso entendimento, propicia um olhar diferenciado do campo educacional, ou seja, ao considerarmos a racionalidade como oriunda dos processos comunicativos que ocorrem entre sujeitos capazes de fala e de ação, circunstanciados de modo histórico, social e político, o horizonte acerca das possibilidades educacionais amplia-se significativamente. Isso ocorre porque a concepção de ação comunicativa traz consigo uma multiplicidade de hipóteses e de possibilidades fecundas atinentes ao campo formativo dos sujeitos, especialmente quando consideramos as justificativas e os fundamentos de determinada práxis pedagógica.

Essa fecundidade pode ser percebida no modo como são geridos os currículos, na gestão e na administração do sistema educativo e no próprio processo de ensino e de aprendizagem. Entretanto, devemos advertir que não há uma aplicação direta da racionalidade comunicativa na educação. Ela se dá de maneira mediata no modo como são articuladas as ações e as decisões que configuram os processos formativos e a práxis pedagógica escolar.

O conceito de racionalidade comunicativa aponta a possibilidade de perscrutarmos traços de racionalidade nas formas concretas da vida, no falar e no agir dos seres humanos históricos e circunstanciados. Racional é aquele sujeito capaz de fala e de ação, que possui condições de fundamentar as pretensões de validade que levanta

nos atos de fala e que consegue defender seu ponto de vista mediante argumentação e diálogo em contextos interativos e no recurso a uma comunidade comunicativa. Cremos que, no campo educativo, esse conceito de racionalidade se mostra fecundo, uma vez que possui potencial teórico para esclarecer algumas discussões educacionais e para auxiliar nas justificações das práxis pedagógicas que são implementadas. Nesse sentido, afirma Prestes:

A educação, em geral, e a escola, em particular, são formas onde a racionalidade se efetiva com a finalidade de construir um projeto humano, formador da identidade de si mesmo e do mundo. Assim, essa teoria pode renovar o conceito de educação, justamente com a reflexão sobre a formação do sujeito e a socialização (1996, p. 104).

Considerarmos a educação do prisma da racionalidade comunicativa implica uma necessária ampliação do horizonte de fundamentação da ação escolar e, ao mesmo tempo, uma superação das dicotomias oriundas de práxis educativas pautadas em modelos cognitivistas e instrumentais de racionalidade. Assim, a educação considerada segundo a ótica da racionalidade comunicativa, diferentemente do outro modelo de racionalidade, possibilita que se levem em conta, além dos elementos cognitivos e instrumentais da racionalidade, os elementos éticos, estéticos e expressivos. Basta um exame superficial dos currículos praticados nos diversos sistemas educacionais no Brasil para podermos asseverar um privilégio exagerado dos elementos

cognitivos e instrumentais em relação aos éticos e estéticos. Esses elementos são traduzidos especialmente no acento aos conteúdos das denominadas ciências exatas e da gramática em detrimento de conteúdos reflexivos, de expressão corporal e de desenvolvimento integral do ser humano.

Devemos esclarecer que de modo algum somos contrários aos elementos cognitivos e instrumentais presentes nos currículos escolares. Não se trata de negar a sua importância, mas de denunciar o exagerado acento nesses elementos nos currículos implementados, de modo geral, nas escolas brasileiras. Tal situação impede que se considere a vida humana em sua acepção integral, especialmente as suas dimensões éticas e estéticas.

Diferentemente da concepção instrumental da educação, a razão comunicativa supõe constante crítica acerca das práxis pedagógicas, das instituições educacionais e das estruturas colocadas em funcionamento para a efetivação do ensinar e do aprender escolar. Segundo Prestes, do prisma da racionalidade comunicativa é possível organizar critérios e estruturas educativas capazes de

promover a capacidade discursiva daqueles que aprendem; promover condições favoráveis a uma aprendizagem crítica do próprio conhecimento científico; inocular a semente do debate, considerando os níveis de competência epistêmica dos alunos; promover a discussão pública sobre os critérios de racionalidade subjacente às ações escolares [...]; estimular processos de abstração reflexionante [...] e, a partir

daí, realizar processos de aprendizagem não só no plano cognitivo, como também no plano político e social; promover a continuidade de conhecimentos e saberes da tradição cultural que garantam esquemas interpretativos do sujeito e a identidade cultural (PRESTES, 1996, p. 107).

Além disso, podemos acrescentar a necessidade de que a educação colabore na formação para a interação e para a convivência social pela internalização de regras sociais e pelo desenvolvimento progressivo da moralidade, bem como auxilie na estruturação da personalidade e da identidade do eu de cada educando. Trata-se, fundamentalmente, de formar os sujeitos para a competência comunicativa, para a convivência social, para a busca de entendimentos, de consensos e de coordenação das ações e para a capacidade auto-expressiva e estética.

Desse modo, entendemos que o conceito ampliado de racionalidade comunicativa sugere a necessidade de um amplo processo de reflexão e avaliação dos sistemas de ensino, dos processos educacionais e das práticas pedagógicas com base neste outro modelo de razão, que se assenta na intersubjetividade, no entendimento recíproco e na busca de acordos acerca do mundo objetivo, social e subjetivo. O espaço público da argumentação e do discurso emerge como condição de possibilidade de legitimação das ações sociais. Como a educação escolar enquadra-se no rol das ações sociais sistemáticas, a ação comunicativa situa-se como recurso fundamental para a construção, reconstrução e justificação

das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola. Um projeto educacional que almeje a adjetivação de emancipatório nas práticas nele previstas e por meio dele implementadas pressupõe a assunção de uma atitude crítica e reconstrutiva em relação aos conhecimentos, aos valores e às próprias práticas que possibilita.

O agir comunicativo, por sua vez, pode ser compreendido como um importante recurso que a humanidade possui diante do desafio contemporâneo de, no plano do mundo objetivo, validar racionalmente um conhecimento; no plano do mundo social, coordenar as ações e legitimar as normas válidas, e, no plano do mundo subjetivo ou da personalidade, estabilizar identidades pós-convencionais. A ação comunicativa pleiteia a proposta de uma intersubjetividade da ação social, mediante a qual os sujeitos se unem pelas estruturas da língua e buscam se compreender mutuamente, coordenar as ações e se socializar pelo recurso à linguagem.

A educação, por seu turno, sempre esteve marcada pelo signo do diálogo e da interação dos diversos sujeitos e, de algum modo, está atrelada à ação comunicativa. Por isso, há a possibilidade de considerarmos a constituição do sujeito com base em processos dialógicos, históricos e interativos, ou seja, por meio da ação comunicativa é possível realizar uma leitura interpretativa acerca da formação dos diversos sujeitos, da cultura e da própria sociedade. Desse modo, conforme Hermann, podemos entender que

a teoria do agir comunicativo tem seu alcance pedagógico na perspectiva de instaurar uma nova compreensão da formação humana, não mais apoiada em uma fundamentação última, mas nos pressupostos inevitáveis da prática comunicativa cotidiana, na qual estamos desde já imersos (2004, p. 107).

Toda práxis pedagógica escolar pressupõe, por parte dos agentes dos profissionais da educação, clareza acerca dos supostos que orientam tal agir. Na perspectiva da racionalidade comunicativa, o agir pedagógico pode ter uma fundamentação procedimental, não mais substancial, ou seja, não se trata mais da fundamentação da educação com base em princípios metafísicos ou racionalistas atinentes ao modelo metafísico e instrumental de racionalidade, mas do estabelecimento de acordos mínimos, consensualmente estabelecidos, que orientem o agir pedagógico. Nesse sentido, afirma Marques:

Mais que no mundo das aparências que os olhos percebem, necessita fundar-se a educação no mundo dos homens que ouvem uns aos outros, postos à escuta das vozes que os interpelam. A lógica das demonstrações, em nossa civilização visual, necessita converter-se na lógica processual da livre conversação, numa pedagogia da palavra-escuta, do acolhimento à palavra que se faz viva na interlocução (1996, p. 163).

A práxis pedagógica pautada na ação comunicativa constitui-se numa ação eminentemente intersubjetiva, interativa, de diálogo e de construção conjunta de identidades e de comunidades existenciais significativas.

Tal práxis pedagógica será capaz de “promover a interlocução de saberes complexos sempre em reconstrução nos diferentes campos da cultura, da sociedade e das estruturas da personalidade” (MARTINAZZO, 2005, p. 206).

Pela consideração do potencial da racionalidade comunicativa é possível perceber que os conceitos de emancipação, ação comunicativa e intersubjetividade mantêm uma perspectiva utópica e de resistência perante os problemas e crises do mundo contemporâneo. Isso é possível porque a aceitação de tais conceitos implica a necessária aquiescência de que existem condições para o estabelecimento de relações de entendimento recíproco, de relações intersubjetivas mediadas linguisticamente, que propiciam o desenvolvimento da identidade dos indivíduos e dos grupos sociais mediante processos de aprendizagem individual e coletiva.

A opção habermasiana pela manutenção de uma aceção transcendental de uma razão prática (uma razão encarnada em processos comunicativos que se dão no dia-a-dia, uma racionalidade da ação comunicativa) como uma idéia regulativa para o agir humano (um agir que tem bases comunicativas) possibilita entrever a dimensão libertária da linguagem. Tal visualização é possível porque os sujeitos, embora pertencentes a um mundo dado, linguisticamente constituído e interpretado, podem usar a capacidade de aprendizagem para constituir novos sentidos para o mundo e para a própria existência.

O agir comunicativo é, na perspectiva habermasiana, uma orientação natural do agir humano, que possibilita o entendimento, a coordenação de ações dos grupos sociais e a humanização sob o enfoque da racionalidade comunicativa. Segundo Mühl (2003, p. 284), nesse contexto, para que tenha êxito “a escola deve ser um espaço em que prevaleçam ações estabelecidas comunicativamente”, pois a legitimidade do agir pedagógico sedimenta-se no agir comunicativo, uma vez que pressupõe a participação coletiva nas decisões e a justificação racional das ações escolares.

Abstract

Habermas and the communicative action: for a reading of education in postmodernity

This essay intends to present some of the possible contributions of the theory of Jürgen Habermas' communicative action in the educational field of our time. In our understanding, Habermas, for the purpose of revising and overcoming dichotomies of the modern thought, presents other possibility of rationality comprehension: the communicative rationality originated from the communication process that is established among different social agents. According to the communicative action theory, it is by means of the communicative act that different agents may establish understandings around the objective, subjective and social world and, at the same time, reach consensus about

what they want for themselves, for the society and also for the educational field. The communicative action may contribute with education by inquiring about the processes in which human formation happens and, at the same time, by promoting moments of dialogue and discussion on justifications and bases in which the pedagogical praxes are articulated.

Key words: Communicative rationality. Communicative act. Understanding. Education.

Notas

- ¹ De acordo com Fensterseifer (2001, p. 55), “o sujeito torna-se *fundamento epistemológico* posto que as certezas subjetivas substituem as autoridades e a tradição na legitimação do conhecimento. Torna-se *fundamento ético* ao definir as suas regras de ação independentemente dos padrões tradicionais e coletivos. Por fim, torna-se *fundamento ontológico* ao condicionar a existência da realidade das coisas à sua capacidade de representá-las de forma ‘clara e distinta’”.
- ² Segundo Habermas (2002c, p. 184), “aquilo que sabemos, fazemos e dizemos apenas será racional se estivermos pelo menos implicitamente cientes do porquê de as nossas crenças serem verdadeiras, as nossas ações certas e as nossas expressões linguísticas válidas (ou demonstrem boas hipóteses de sucesso do ponto de vista ilocutório)”.
- ³ Segundo Habermas (2002c, p. 205), podemos falar de “ação comunicativa nos casos em que os participantes coordenam entre si os seus planos de ação por intermédio de processos linguísticos de entendimento, ou seja, recorrendo aos poderes ilocutórios vinculativos e associativos (*Bindungskräfte*) dos atos de fala para esta coordenação”.
- ⁴ Para Habermas (2002c, p. 179), “o uso estratégico da linguagem, de modo latente, é parasitário porque apenas funciona quando pelo menos uma das partes pressupõe que a linguagem está a ser utilizada com uma orientação para o entendimento. Quem quer que aja estrategicamente desta forma estará necessária e *sub-repeticamente* a infringir a condição de sinceridade da ação comunicativa”.

Referências

- FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. *Educação física na crise da modernidade*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.
- HABERMAS, Jürgen. *O discurso filosófico da modernidade: doze lições*. São Paulo: Martins Fontes, 2002a.
- _____. *Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002b.
- _____. *Racionalidade e comunicação*. Lisboa: Edições 70, 2002c.
- _____. *Teoría de la acción comunicativa, I: racionalidad de la acción y racionalización social*. 4. ed. Madrid: Taurus, 2003, v. 1.
- HERMANN, Nadja. Os alcances pedagógicos da crítica habermasiana à filosofia da consciência. In: DALBOSCO, Cláudio Almir; TROMBETTA, Gerson Luís; LONGHI, Solange Maria (Org.). *Sobre filosofia e educação: subjetividade e intersubjetividade na fundamentação da práxis pedagógica*. Passo Fundo: UPF, 2004. p. 92-110.
- MARQUES, Mario Osorio. *Pedagogia: a ciência do educador*. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 1996.
- MARTINAZZO, Celso José. *Pedagogia do entendimento intersubjetivo: razões e perspectivas para uma racionalidade comunicativa na pedagogia*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.
- MÜHL, Eldon Henrique. *Habermas e a educação: ação pedagógica como agir comunicativo*. Passo Fundo: UPF, 2003.
- PRESTES, Nadja Hermann. *Educação e racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola*. Porto Alegre: Edipucrs, 1996.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.