

Contribuições e perspectivas da Teoria do Agir Comunicativo para a pesquisa e a formação docente em Ensino de Ciências

Contributions and perspectives of the Theory of Communicative Action for research and teacher training in Science Teaching

Maria de Fátima Neves Sandrin

Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da
Universidade Estadual Paulista, Unesp/Bauru/SP
sandrinfatima@hotmail.com

Jairo Gonçalves Carlos

Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da
Universidade Estadual Paulista, Unesp/Bauru/SP; professor de Física na
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
jairogc@uol.com.br

José Bento Suart Junior

Universidade Federal do Pampa, UNIPAMPA, Caçapava do Sul, RS,
Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da
Universidade Estadual Paulista, Unesp/Bauru/SP
suart@bol.com.br

Lizete Maria Orquiza de Carvalho

Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência,
Universidade Estadual Paulista, Unesp, Bauru; Universidade Estadual
Paulista, Depto de Física e Química, FEIS/Unesp- Ilha Solteira/SP
lizete@dfq.feis.unesp.br

Resumo

O presente estudo apresenta sinteticamente a Teoria do Agir Comunicativo (TAC) elaborada por Jürgen Habermas, com o intuito de divulgar um referencial teórico que tende a ampliar-se na fundamentação da pesquisa e formação de professores na área da educação científica. No núcleo dessa teoria social fundamentada no agir comunicativo encontra-se o conceito de racionalidade comunicativa, que apresenta os elementos cognitivo-instrumental, prático-moral e estético-expressivo, além de uma relação intersubjetiva entre os sujeitos com a finalidade de entendimento na abordagem das questões do mundo social e da subjetividade. O texto argumentativo busca refletir sobre suas possíveis relações e implicações na educação científica e tecnológica, com o intuito de buscar elementos para a constituição, em fase posterior, de um referencial teórico para pesquisas vinculadas às ações formativas e práticas docentes nas situações de sala de aula nas disciplinas de Biologia, Física e Química.

Palavras-chave: Jürgen Habermas, Razão comunicativa, Filosofia da Linguagem

Abstract

This study summarizes the Theory of Communicative Action (TCA) developed by Jürgen Habermas in order to promote a theoretical framework that tends to expand in the grounds of research and training for teachers in science education. At the core of social theory, based on communicative action, is the concept of communicative rationality, which presents the cognitive-instrumental, moral-practical and aesthetic-expressive elements, and an intersubjective relationship between subjects for the purpose of understanding the addressing issues of subjectivity and the social world. The argumentative text seeks to reflect on their possible links and implications for science and technology education, in order to find elements to form at a later stage, a theoretical framework for research and training activities linked to teaching practices in classroom situations in biology, physics and chemistry.

Key words: Jürgen Habermas, Communicative rationality, Philosophy of language

Introdução

O presente texto teve origem nos debates relativos à formação de professores em uma disciplina de pós-graduação na área de educação científica, ocasião em que foram elaboradas questões sobre as finalidades gerais da educação, aprofundando uma busca de princípios orientadores para um ensino de Ciências e Tecnologia, que considerasse competências comunicativas necessárias ao desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem, assim como da cidadania. Para tanto, admitiu-se a necessidade de um referencial teórico que embasasse a pesquisa e formação de professores, abordasse aspectos relativos à comunicação e se orientasse por uma teoria de linguagem, contemplando princípios relativos aos valores, à ética e à justiça. Essa opção se justificou porque os aportes dos valores e da ética constituem pontos fundamentais na educação, em geral, e no ensino de Ciências contemporâneo (LACEY 2008), originando uma busca por princípios orientadores de processos de ensino e aprendizagem, dada sua importância para o sujeito e para o viver em coletividade. Com tais propósitos, foi realizado o estudo da Teoria do Agir Comunicativo (TAC)¹ elaborada pelo filósofo e sociólogo alemão Jürgen Habermas (1928-). Esta teoria era desconhecida pela maioria dos alunos e sua abordagem, em nível introdutório, causou bastante impacto por colocar em discussão uma perspectiva que se contrapunha à filosofia da consciência e às respectivas noções de sujeito, argumento, opinião e erro, chamando também a atenção pelo seu forte embasamento em teorias de argumentação. Esta teoria teve seu nome traduzido inicialmente como *Teoría de la Acción Comunicativa* em língua espanhola e Teoria da Ação Comunicativa para a língua portuguesa, contudo, na atualidade há tradutores que preferem nomeá-la como Teoria do Agir Comunicativo, evitando possível associação com o ativismo. A primeira edição da TAC foi publicada em 1981 e não há, até o momento, tradução para a língua portuguesa, o que constitui um fator dificultador para a divulgação do pensamento habermasiano. O presente estudo baseou-se na edição em língua espanhola (HABERMAS, 1999) e em Habermas (2002) e esta proposta justifica-se porque o pensamento habermasiano destacou-se, entre outros aspectos, por ter como divisor de águas a adoção da "virada linguística", um *insight* baseado na ideia de linguagem como definidora do ser humano, em substituição à filosofia da consciência.

A aplicabilidade deste pensamento à educação traz dificuldades, como alerta Bannel (2006, p.15) ao ponderar que o filósofo nunca escreveu sobre a escola e que seus únicos textos sobre o tema abordam as questões de instituições de ensino, focando principalmente as funções da

¹ HABERMAS, J. *Theorie des kommunikativen handelns*. Band I. Handlungsrationalität und gesellschaftliche rationalisierung, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1981.

universidade. Apesar de Habermas não ter abordado a educação no sentido estrito, a Educação tomada em "sentido mais amplo de processos de formação é um tema central" em seu pensamento (idem, p.18). Ao desenvolver pesquisas com a formação professores de Educação Básica nas disciplinas da área de Ciências da Natureza no Ensino Médio, vislumbra-se a possibilidade de que o referencial teórico habermasiano forneça princípios para o desenvolvimento de competências comunicativas. Siebeneichler (2003, p.22), por exemplo, acena com a possibilidade de que o trabalho habermasiano abra campo para "a superação da distância existente entre os círculos especializados, de um lado, e o grande público, as massas de outro", o que, em nosso entendimento, tem aplicação aos trabalhos de mediação docente.

O pensamento habermasiano apresenta características de complexidade manifestada em três aspectos principais: (a) as múltiplas fontes utilizadas para construir as próprias teorias, as quais incluem não somente as tradições principais da filosofia clássica, moderna e contemporânea, mas também a sociologia, psicologia, direito e teoria política; (b) tudo se conecta a um sistema de pensamento de proporções gigantescas; (c) as análises em cada subárea de conhecimento são por sua vez também muito complexas (BANNEL, 2006, p.11).

Considerado o nome mais famoso da segunda geração da Escola de Filosofia de Frankfurt, Habermas dedicou-se à análise de temas éticos e morais, tendo elaborado uma teoria crítica da sociedade contemporânea, cujo ponto de partida foi a crítica dos modos de racionalidade e uma teoria de argumentação, um dos seus pontos centrais (HABERMAS, 1999). Dedicou-se ao estudo da mesma questão central focada por Max Weber (1864-1920), que é pensar sobre "Como é possível haver ordem social?", propondo, de forma inédita, a racionalidade comunicativa como um tipo de racionalidade e como uma das condições para sustentar uma ordem social. Com tal amplitude de abordagem teórica, além da TAC, ele também trabalhou com uma teoria da sociedade.

Por outro lado, devido a amplitude e complexidade, o referencial habermasiano parece, particularmente, no âmbito da educação escolar, interessante em um momento em que as preocupações de professores e pesquisadores de diversas áreas têm se voltado para uma gama de aspectos diferentes. Entre essas preocupações, é possível destacar a importância da construção da identidade pessoal e da escola, os processos de ensino e aprendizagem e as questões relacionadas à convivência, as quais exigem diálogo, respeito à diversidade cultural e de outras ordens. O uso do referencial habermasiano para compreender questões teóricas, assim como o estudo de suas implicações na educação, já consta da literatura, destacando-se algumas publicações em língua portuguesa: Bannel (2006), Boufleuer (2001), Gomes (2009) e Mühl (2003). Por exemplo, Razera (2009, p.10) realizou estudos sobre as interfaces entre a moral e o ensino de Ciências e afirmou que "a busca da autonomia moral está ligada, entre outros aspectos, à construção de uma visão mais consciente e crítica de ciência".

Considerando o exposto, a proposta deste artigo consiste em apresentar a TAC de forma sintética e refletir sobre suas possíveis relações e implicações na educação, com o intuito de buscar elementos para a constituição, em fase posterior, de um referencial teórico para pesquisas vinculadas às ações formativas e práticas docentes nas situações de sala de aula nas disciplinas de Biologia, Física e Química no Ensino Médio. Para tanto, foram postas as questões iniciais: 1. Quais são os principais aspectos nos quais a TAC poderia contribuir para uma reflexão sobre as finalidades da Educação?; 2. Quais asserções sobre a racionalidade comunicativa poderiam constituir, potencialmente, um referencial teórico para o ensino de ciências, considerando o âmbito dos valores, da ética e da justiça, fundamentais à cidadania?; 3) Que aspectos da linguagem e teoria de argumentação de Habermas seriam cruciais à perspectiva anterior? 4) Que aspectos associados aos processos de ensino e aprendizagem seriam fundantes no referencial para o ensino das ciências e tecnologia?

A Teoria do Agir Comunicativo (TAC)

O desenvolvimento do capitalismo pós-revolução industrial contribuiu para o estabelecimento de um modo de pensamento voltado para a obtenção de resultados e fundamentado em uma racionalidade instrumental, isto é, voltada para fins. Segundo os estudiosos da Escola Filosófica de Frankfurt, defensores da teoria crítica da sociedade, os ideais iluministas de libertação teriam se esgotado a partir do momento em que o sistema de produção invadiu as esferas de pensamento. Theodor Adorno (1903-1969) e Max Horkheimer (1895-1973) admitiam um vínculo entre conhecimento racional e dominação, o que teria falido os ideais modernos de emancipação social. Nesse sentido, entende-se que

O projeto iluminista, que previa a libertação de todas as escravidões, chegou a um impasse no momento em que o homem se tornou escravo das forças que ele mesmo imprimiu ao processo histórico; o homem perdeu o controle de sua razão e ela já não está a serviço da construção de sua felicidade (BOUFLEUER, 2001, p.12).

A noção de emancipação era vista com dois sentidos: dominar as forças da natureza, que seriam colocadas a serviço do homem e superar as escravidões impostas mutuamente (HABERMAS, 1999, p.484). Para o autor, os homens obtiveram grande domínio tecnológico sobre a natureza e não conseguiram encaminhar adequadamente os problemas da convivência, ética e justiça social. Nesse sentido, a razão tecnicoinstrumental cresceu e subjugou a razão prática (BOUFLEUER, 2001). Defendendo o projeto modernista, Habermas não concordou com esse pessimismo, entendendo que o projeto iluminista não teria ainda esgotado suas possibilidades, visto que "não é propriamente a razão que está em crise, mas uma forma atrofiada e reducionista de razão que se fez dominante nos últimos séculos" (OLIVEIRA, 1990, p.81-2 apud BOUFLEUER, 2001, p.13). Falhavam as tentativas de fundamentação, especialmente pelo paradigma da filosofia da consciência e, a partir de então, Habermas aproxima-se da Sociologia e Antropologia, áreas que melhor conectariam seus conceitos básicos com a problemática da racionalidade.

A TAC consiste em uma tentativa de superação da racionalidade instrumental, ampliando o próprio conceito de racionalidade: elabora o conceito de racionalidade comunicativa e, em decorrência, ocorre um movimento de uma razão instrumental, prisioneira das condições da filosofia do sujeito para uma "filosofia da linguagem, do entendimento subjetivo ou comunicação" (idem, p.497). Com esse recurso, vai portanto, além do conceito de racionalidade colocado por Weber para compreender as relações que caracterizam o trabalho após a modernização das formas de produção (HABERMAS, 1999, p.197). Para Weber, o processo de racionalização das sociedades ocidentais teria acontecido por meio de dois processos: inicialmente um desencantamento do mundo com o estabelecimento do capitalismo, e um segundo no qual ocorre a consolidação do capitalismo e a racionalização das estruturas e das ações sociais (BANNEL, 2006). Weber diagnosticou as patologias desses processos, usando uma famosa metáfora, na qual comparou a modernidade a uma "jaula de ferro" pela dominância da racionalidade instrumental (HABERMAS, 1999, p.447). No entanto, esta análise mostra que na modernidade imperam modos de pensamento e operações pautadas em processos caracterizados por um sistema de meios e fins: a racionalidade instrumental. A esse respeito, Bannell (2006, p.23-24) entende que

Uma conseqüência dessa racionalização da sociedade é o afastamento da ética, e dos valores em geral, do domínio da razão. A razão, entendida dessa maneira, nega a possibilidade de reflexão compreendida em termos mais amplos e na forma de uma crítica à sociedade, algo que possibilitará o controle dessa dimensão negativa de racionalização da sociedade, em nome de uma sociedade mais racional em um sentido positivo e orientado para a emancipação humana.

É importante salientar que a proposição da racionalidade comunicativa elaborada por Habermas emerge como possibilidade para o enfrentamento e superação da crise gerada pelas patologias da modernidade deflagradas pelo capitalismo avançado. Para dar sustentação ao diagnóstico dessa crise, ele propõe a desvinculação dos processos de racionalização das esferas de ação comunicativa dos subsistemas de ação econômica e administrativa. Mühl (2003) pondera que "tal separação é de fundamental importância para a alternativa teórica que Habermas apresenta para analisar criticamente a sociedade moderna com base em duas novas categorias: *sistema e mundo da vida*" (idem, p.99).

A idéia de racionalidade defendida por Weber foi considerada limitada diante da gama de fenômenos que ele propõe-se a analisar e, em contrapartida, Habermas busca um conceito de que englobe aspectos prático-morais e estético-expressivos, admitindo que um

conceito abstrato de mundo é condição necessária para que os sujeitos que atuam comunicativamente possam entender-se entre si sobre o que sucede no mundo ou o que há que produzir no mundo. Com esta *prática comunicativa* asseguram-se, no mesmo tempo do contexto comum de suas vidas, do *mundo da vida* que intersubjetivamente compartilham. Este vem delimitado pela totalidade das interpretações que são pressupostas pelos participantes como um saber de fundo" (HABERMAS, 1999, p.30-31) (Tradução dos autores).

O "sistema" remete à esfera onde impera a racionalidade instrumental, local da ação estratégica voltada para a consecução de objetivos, na maior parte das vezes definidos pelos subsistemas econômico e administrativo. O problema é que o desenvolvimento do capitalismo nas suas formas mais extremas modificou as atribuições do Estado, submetendo-o aos objetivos empresariais que direcionam decisões, as quais eram anteriormente de cunho social.

O conceito de "mundo da vida" (*Lebenswelt*) é fundamental na TAC, correspondendo à "totalidade das interpretações que são pressupostas pelos participantes como um saber de fundo" (idem, p.31) (Tradução dos autores). Consiste na esfera na qual, falantes e ouvintes colocam pretensões, criticam, confirmam e validam seus intentos, chegando a um acordo ou a um entendimento. Ou seja: "[...] o mundo da vida é o lugar do agir comunicativo, tanto no seu papel de transmissão de culturas, de integração social e de socialização de indivíduos, quanto como lugar de entendimento mútuo e, portanto, de coordenação de ações sociais" (BANNELL, 2006, p. 27). Portanto, é a partir das categorias "sistema" e "mundo da vida" que Habermas faz seu diagnóstico das patologias da modernidade. Sua tese central é a de que o sistema, com sua racionalidade instrumental e estratégica, colonizou o mundo da vida representativo das instâncias social e cultural da humanidade, destituindo as pessoas de sua participação e legitimidade no processo decisório científico, político e econômico. No entanto, para Habermas, não se deve admitir que as formas de dominação ou a mentalidade prática da racionalidade instrumental sejam parte integrante de todas as esferas humanas. Além disso, ele não enxerga a racionalidade científica como um mal (diferentemente de outros pensadores da escola alemã), mas sim como uma forma de sustentação do ser humano, já que é através desta que o homem modifica o mundo para sua manutenção, para a perpetuação da espécie. Todavia, o que Habermas questiona é o papel da ciência na legitimação da invasão sistêmica, na medida em que

As formas de argumentação cada vez mais sofisticadas e herméticas dos especialistas tornam difícil, ou quase impossível, a compreensão das argumentações por parte da maioria dos indivíduos. A especialização, à medida que penetra no mundo da vida, deforma-o e torna a comunicação cada vez mais incompreensível para a maioria dos seus participantes; as informações científicas e técnicas, cada vez em maior uso para validar certas concepções de vida em detrimento de outras, são articuladas através de discursos herméticos e especializados que tornam difícil a compreensão e alijam da participação nas tomadas de decisões grande parte da população [...] (MÜHL, 2003, p. 105).

As decisões não estão mais legitimadas pela justiça, mas pela eficiência, onde os valores éticos e morais estão resumidos à interesses instrumentais. Habermas enxerga na unilateralidade desta perspectiva "científica", o problema da sociedade moderna, ou seja, a prática de uma mentalidade dominadora dentro de esferas que deveriam comportar a discussão, o diálogo para o entendimento e não para fins específicos. A reabilitação da esfera social se daria por meio de um processo que não comporta um modelo coercitivo ou instrumental, mas sim de forma dialógica, socialmente construída, democrática, na órbita de um consenso comunicativo. Habermas diferencia a ação estratégica da ação comunicativa: a primeira se caracteriza pela lógica da dominação, os atores coordenam seus planos e o intuito é influenciar e não assentir ou desassentir, em uma forma de cálculo egocêntrico; a segunda contrapõe-se à ação estratégica, exige a coordenação de dois ou mais atores, ocorre pela via do assentimento às definições tácitas de situação, não consistindo em mero diálogo, numa visão reducionista, além de pressupor uma teoria social, a *do mundo da vida*.

Assim, no âmbito do ensino de ciências, por exemplo, ou de forma mais ampla, da educação em ciências, torna-se importante voltar ao problema inicial das questões da racionalidade científica. Ao se valorizar a possibilidade de se contemplar um referencial habermasiano como fundamento, abre-se a possibilidade de questionar os conteúdos específicos, as problemáticas relativas aos valores, ética e justiça relacionados aos mesmos, de forma que se examinem as razões dos diversos grupos envolvidos, possibilitando analisar e elaborar possíveis modos de solução das situações em pauta. Isso seria possível na perspectiva da intersubjetividade com vista ao entendimento e prevista na teoria. Nesse aporte, as questões relativas ao mundo social e à subjetividade se tornam passíveis de entendimento subjetivo. A racionalidade permaneceria contingente, pois a aprendizagem se daria a partir dos desacertos, da refutação de hipóteses, do fracasso e também das intervenções no mundo.

O conceito de agir comunicativo deve ser analisado por meio do conceito de entendimento linguístico, admitindo-se que o entendimento (*Verständigung*) consiste em um "acordo racionalmente motivado alcançado entre os participantes, que se mede pelas pretensões de validade suscetíveis de crítica" (HABERMAS, 1999, p.110). Este agir comunicativo ocorre, portanto, no pano de fundo do mundo da vida (idem, p.119). Segundo Bounfleuer (2001, p.30): "O agir comunicativo resulta da aplicação, em contextos de ação social, do modelo de racionalidade que emana dos processos de entendimento linguístico, que buscam o reconhecimento intersubjetivo de pretensões de validade criticáveis". O conceito de agir comunicativo refere-se à interação de, ao menos, dois sujeitos capazes de linguagem e de ação que estabelecem entre si uma relação interpessoal. Segundo Habermas (1999, p.124)

Os atores buscam entender-se sobre uma situação de ação para poder, assim coordenar, de comum acordo seus planos de ação e, com ele, suas ações. O conceito central aqui, o de *interpretação*, refere-se primordialmente à negociação de definições da situação suscetíveis de consenso. Neste modelo de ação a linguagem ocupa, como veremos, um posto predominante. (Tradução dos autores)

A noção de atuação comunicativa teve o apoio do conceito de razão mundana (*mundane reasoning*), que ajuda a compreender questões do tipo "Como é possível que ele veja e tu não?" (idem, p.31) (Tradução dos autores). Essa perspectiva levou Habermas a propor o conceito de racionalidade comunicativa a partir do enfoque fenomenológico. As condições de validade das expressões simbólicas remetem a um saber de fundo compartilhado intersubjetivamente pela comunidade de comunicação (ibidem) - o mundo da vida. Habermas estabelece um paralelo entre essa noção e o conceito de cooperação social de Jean Piaget (1896-1980) de que "vários sujeitos coordenam suas intervenções no mundo por meio da ação comunicativa" (ibidem, p.32). Associado ao enfoque realista e da racionalidade cognitivoinstrumental, o conceito de cooperação social não é suficiente, quando o saber

proposicional é empregado monologicamente, descolando-se da racionalidade comunicativa. Habermas (1999) também afirma que

nos contextos de ação comunicativa somente pode ser considerado capaz de responder por seus atos aquele que seja capaz, como membro de uma capacidade de comunicação, de orientar sua ação por pretensões de validade intersubjetivamente reconhecidas (ibidem, p.32-33). (Tradução dos autores)

Nessa perspectiva, estes tipos de conceitos de responsabilidades podem corresponder também a conceitos de autonomia. A vantagem seria que um "grau maior de racionalidade comunicativa ampliaria, dentro de uma comunidade de comunicação, possibilidades de coordenar as ações sem recorrer à coerção e resolver consensualmente os conflitos de ação" (ibidem, p.33) (Tradução dos autores). Agora, torna-se pertinente questionar: para Habermas, quem seria uma pessoa racional? O que seria sinal de racionalidade nas pessoas? Para Habermas, são racionais as pessoas que expressam afirmações fundamentadas e realizam também ações eficientes. Dessa maneira, a racionalidade está associada à capacidade de se chegar a um acordo e também atuar com eficiência (ibidem, p.33). Habermas acrescenta que são também racionais os sujeitos capazes de linguagem e de ação, que não se "equivocam sobre os fatos nem sobre as relações fim/meio" (idem). Em um contexto de comunicação, é racional aquele que afirma algo e é capaz de defendê-lo perante críticos. Essa pessoa é capaz também de seguir uma norma vigente e de justificar sua ação perante um crítico, desde que interprete a situação perante expectativas legítimas de comportamento. Além disso, expressa desejos, sentimentos, estados de ânimo e, revela segredos, conta um feito e pode convencer um crítico da autenticidade da vivência descrita não somente expondo sobre as conseqüências práticas, mas também apresentando comportamento coerente com o que diz (ibidem, p.34). À luz do pensamento de Habermas, não seria racional o sujeito que não se entende no direito à expressabilidade ou que somente defende verdades, não respeitando normas. Dessa maneira, ser suscetível de fundamentação e de crítica são os requisitos essenciais de racionalidade, como apresentado pelas emissões ou manifestações associadas à retidão normativa, de pretensão de veracidade objetiva, proposicional ou de eficiência. Acrescenta-se que os atos de fala constataivos, as ações reguladas por normas, as autoapresentações expressivas e as manifestações ou emissões avaliativas configuram práticas comunicativas, que permitem a consecução, a manutenção e renovação de um consenso que, por sua vez, exige o reconhecimento intersubjetivo de pretensões de validade suscetíveis de crítica.

Habermas afirma que o acordo alcançado comunicativamente apoia-se em razões, sendo possível avaliar a racionalidade dos participantes de uma prática comunicativa por meio da capacidade de fundamentarem suas manifestações ou emissões em circunstância apropriadas. No dia a dia necessita-se da prática da argumentação como uma instância de apelação que possibilita a continuidade da ação comunicativa, quando há desacordo. Necessária ao ensino das ciências, essa prática argumentativa pode contribuir para o desenvolvimento da cidadania, por exigir a prática de fundamentar proposições.

A racionalidade consiste em "uma disposição dos sujeitos capazes de linguagem e de ação" (ibidem) (Tradução dos autores). Ela manifesta-se por meio de formas de comportamento para as quais existem boas razões. Assim, as emissões ou manifestações racionais

são acessíveis a um julgamento objetivo. O qual é válido para todas as manifestações simbólicas que, ao menos implicitamente, vão vinculadas a pretensões de validade (ou a pretensões que guardam uma relação interna com uma pretensão de validade suscetível de crítica). Todo exame explícito de pretensões de validade controvertidas requer uma forma mais exigente de comunicação, que satisfaça os pressupostos próprios da argumentação (HABERMAS, 1999, p.42-43) (Tradução dos autores).

Importante contribuição de Habermas versa sobre a importância da argumentação do ato de aprender com os próprios erros, a partir do momento que sejam identificados. Aqui se insere de forma cabal o papel da aprendizagem e, especialmente, da argumentação, de modo a se poder fundamentar adequadamente as emissões ou manifestações racionais que, por sua vez, são passíveis de críticas. Para aprender é necessário que sejam buscados os erros de forma a corrigir e melhorar as emissões ou manifestações. Assim, a racionalidade permaneceria contingente, pois se aprende a partir dos desacertos, das refutações de hipóteses, do fracasso e das intervenções no mundo. Em decorrência dessa visão, é possível ressaltar o papel da argumentação e dos processos de aprendizagem na aquisição de conhecimentos teóricos e visão moral, de modo a ampliar a linguagem avaliativa, superar autoenganos e as dificuldades de compreensão (HABERMAS, 1989).

Em termos de educação científica e educação em geral é possível encontrar as pistas para composição de *insights* ou proposições que possam constituir um referencial teórico. O conceito de agir comunicativo está intimamente ligado à possibilidade de se estabelecer um entendimento linguístico, ao qual o agir estratégico representa uma violação proposital. O emprego da linguagem para fins de entendimento é visto como um saber intuitivo.

Boufleuer (2001) entende que “a competência comunicativa consiste no domínio não reflexivo (pré-teórico) de certas pressuposições que acompanham o entendimento linguístico” (idem, p.36). A competência comunicativa admite pressuposições implícitas, tais como regras gramaticais, e sua reconstrução teórica implica a necessidade de demonstração do potencial de entendimento da linguagem, o que justifica o fato de Habermas ter se apoiado nas teorias pragmáticas da linguagem. Segundo Souza (2006), “na verdade, a pragmática consiste na nossa experiência concreta da linguagem, nos fenômenos linguísticos com que efetivamente lidamos[...]” (p. 219). É possível distinguir duas linhas de desenvolvimento da pragmática: a contextualista, em que o contexto se torna a noção central do uso da linguagem, determinando o significado das expressões; e a concepção da linguagem como ação, em que “dizer é fazer”, de modo que a determinação do significado passa a ser a consideração do ato que está sendo realizado e suas regras regulamentadoras.

Foi na linguística de John L. Austin (1911-1960) que Habermas (1999, p.370) buscou o conceito de *atos de fala*, quando a linguagem é sempre vista por meio de uma dupla estrutura: performativa (intersubjetividade) e proposicional (cognitiva). A estrutura performativa permite o entendimento da fala como um ato, pois ao falar o indivíduo também faz uma constatação. Mas o uso do ato de fala não é tão simples. Para que a linguagem expresse uma ação propriamente dita, esta deve contemplar as condições: (a) as circunstâncias em que as palavras são proferidas devem ser apropriadas; (b) o falante deve realizar determinadas ações que sejam físicas ou mentais, ou ainda, o proferimento de algumas palavras adicionais; (c) a pessoa deve ter autoridade para executar o ato (RANGEL, 2004, p.9). Em decorrência desse entendimento, surge a necessidade de se avaliar o contexto e os interlocutores, além das condições de produção extralinguísticas. Souza (2006, p. 224) enfatiza o ideal de Austin de conceber o uso da linguagem como uma forma de agir "estendida para toda a linguagem, considerando o ato de fala como a unidade básica de significação".

Austin distingue os atos locucionário, ilocucionário e perlocucionário (HABERMAS, 1999, p.370-371). O *ato locucionário* diz respeito à linguagem propriamente dita, palavras e sentenças; o *ato ilocucionário* consiste no ato performativo propriamente dito, o ato realizado, o centro do ato de fala; o *ato perlocucionário* corresponde às conseqüências do ato em relação aos sentimentos, pensamentos e ações dos ouvintes (idem; SOUZA, 2006). Habermas apropria-se dessa teoria, admitindo que falar comunicativamente é agir comunicativamente, pois no uso cognitivo encontram-se enunciados relativos a algo sobre o mundo, enquanto que

no uso comunicativo coexistem três relações: a expressão da intenção; o estabelecimento de relação interpessoal e a expressão sobre algo no mundo.

Os atos de fala revelam a tripla função da linguagem: dar expressão daquilo que se tem em mente (função expressiva), sobre algo do mundo (função representativa) e para comunicar-se com outro (função interativa). Assim, o mundo da vida passa a ser resultado de uma relação tri-partidária entre três mundos: o mundo objetivo, o mundo social e o mundo subjetivo. Os atos de fala, conseqüentemente, dizem respeito a esses três mundos: o mundo objetivo das coisas, o mundo social das normas e instituições e o mundo subjetivo das vivências e dos sentimentos. O mundo objetivo se apresenta na totalidade das entidades da sociedade, ou seja, o cenário ontológico do indivíduo como ato de constatação factual, com pretensão de verdade. O mundo social totaliza as relações sociais, o ambiente cotidiano, a interação, a linguagem e o conhecimento na vida cotidiana. Assim, o mundo social é socialmente verdadeiro e socialmente processado, manifestando-se por meio de atos de regulação normativa (atos ilocucionários). O mundo subjetivo com pretensões de veracidade ou sinceridade, como expressão vivencial, refere-se ao universo interno dos sujeitos, onde se totalizam as experiências vivenciadas (SILVA, 2001). Ainda que o ato de fala evidencie um dos mundos, os demais ainda estarão contidos, subsidiando o primeiro.

Segundo Bannell (2006), as pretensões de validade são estabelecidas para três funções da linguagem: representar fatos e estados de coisas no mundo objetivo, estabelecer e regular normas do mundo social e expressar a subjetividade no mundo subjetivo. Nessa estrutura, observa-se que, se uma interação deixa de ser consensual, dada alguma pretensão de validade, o discurso argumentativo é a estrutura que reivindica a instauração de um processo de contestação e defesa de pretensões de validade. Habermas (1999, p.395) oferece uma tipologia dos atos de fala dentro do contexto da tripartição do mundo da vida: atos de fala constatativos (a pretensão de verdade proposicional), atos de fala regulativos (a pretensão de correção de normas sociais) e atos de fala expressivos (a pretensão de sinceridade).

Dada a existência dos três mundos e conseqüentemente de suas pretensões, o discurso é classificado como teórico quando envolve questões de verdade; e prático, ao tomar questões referentes às normas, à justiça. O comportamento se torna a forma de avaliação nas questões referentes à sinceridade. Segundo Boufleuer (2001, p.44)

A instauração do discurso teórico ou prático requer algumas condições indispensáveis: direitos iguais para argumentar e se defender; ausência de coerção ou de quaisquer tipos de ameaça ou constrangimento, enfim, existência daquilo que Habermas chama “*uma situação ideal de fala*”, em que se impõe tão somente a força do melhor argumento.

A ação comunicativa permite, portanto, o diálogo consensual na medida em que as estruturas da linguagem estão coordenadas para tal.

Escola e Sociedade

Nesta primeira sessão apresentamos e discutimos os pressupostos teóricos da TAC de Habermas. A seguir, buscamos estabelecer articulações desta com os objetivos da educação.

A escola é uma instituição de caráter público ou privado encarregada da educação formal de uma sociedade e como tal se situa entre o mundo da vida e o sistema. Essa característica torna sua existência consideravelmente dicotômica e contraditória, na medida em que as ordenações sistêmicas se imponham aos aspectos do mundo da vida ou vice-versa. No que diz respeito ao contexto macrosocial, ela se situa numa escala hierárquica na qual outras instâncias superiores lhes impõem determinações e restrições. Quanto à escala microsocia, ela lida com a

comunidade docente, discente, de pais e outros grupamentos locais. Diferentemente das anteriores, essas relações dizem respeito à formação cultural (transmissão de saberes), social e pessoal dos envolvidos, potencializando o desenvolvimento de ações fundamentadas no diálogo e no entendimento. Feita essa elaboração, surge a questão sobre como pode a escola, enquanto uma instituição formal de ensino, equilibrar-se entre essas duas esferas, o sistema e o mundo da vida, de modo a não caracterizar invasão do primeiro sobre o segundo?

Admitimos que a escola, como instituição, precisa ter clareza de seu duplo papel, o primeiro no âmbito institucional mais amplo e o segundo, no âmbito comunicativo, sendo este último mais focado no presente texto, no qual destacamos a importância de conhecer e relacionar-se com a comunidade local (pais, alunos, professores, vizinhos), conhecer os problemas locais, refletir sobre o seu papel na formação de crianças, jovens e adultos inseridos nesse contexto. Entretanto, muitas escolas, em sua gestão, isolam-se em relação à comunidade, cuidando de responder somente aos aspectos diretamente relacionados ao seu papel formador e sua relação de subordinação com as instâncias supervisoras, com as quais tem obrigações legais. Uma postura reducionista e que nega as instâncias do mundo da vida em detrimento das imposições sistêmicas, o que faz com que a escola mergulhe em uma rotina burocrática e em um regime de administração por normas e aparatos legais regulamentadores de ações e decisões sobre o qual não se discute e nem se reflete, silenciando e negando participação aos indivíduos imersos no ambiente escolar, recusando-lhes a autonomia e legitimidade para opinar e participar do processo no qual estão inseridos. Na medida em que a escola se despe do caráter mediador entre cultura e sociedade, instaura-se um ambiente “impregnado de negativismo gerado pelo desinteresse e a apatia, oportunizando a proliferação de relações doentias contagiadas pela racionalidade do sucesso e da competição” (BOLZAN, 2002, p.128).

Assim, uma escola que assume o seu papel de formação cultural, social e pessoal não se limita ao cumprimento de tarefas burocráticas e exigências do sistema. Ela não olhará apenas para as instâncias hierarquicamente superiores, pois o seu compromisso não é somente o de cumprir com suas obrigações institucionais e assim assegurar o direito de sua continuidade pelo cumprimento mínimo de suas prerrogativas legais. Essa escola ocupar-se-á de aspectos relevantes para a comunidade local, proporcionando uma formação coerente com a valorização da mesma, sua inserção na sociedade e emancipação cultural, social e pessoal.

Coerente com essas proposições, o referencial habermasiano pode auxiliar a avançar na compreensão e no desenvolvimento da interação entre escola e sociedade. Coerente com os princípios que constituem o referencial, o presente estudo valoriza e expõe a urgência de investimentos mais profundos na instauração de ampla discussão em torno do projeto político pedagógico das escolas. Defendemos a ideia de que esse processo fortaleceria a identidade escolar, dando-lhe apoio e sustentação para resistir ao excesso de ingerência burocrática, não sendo a escola mera instância cumpridora de ordens administrativas fora de contexto e violadoras do processo histórico construído no mundo da vida.

Ação comunicativa e ação educativa

Longhi (2005) atribui às escolas três funções, a saber: contribuir para a manutenção da cultura; contribuir para os processos de integração da sociedade e a socialização dos indivíduos; e, finalmente, contribuir para o desenvolvimento individual. Ao conceito de ação comunicativa, este autor associa a ideia de ação educativa, pois, segundo ele, a competência comunicativa só pode ser exercida plenamente por “falantes adultos” quando eles dominam o sistema fundamental de regras. Para ele, a ação educativa é uma dinâmica especial porque nem todos os atores envolvidos no processo são adultos com “competência linguística”. Entretanto, assume que a relação professor-aluno (ou pai-filho), mesmo sendo assimétrica,

carrega dentro de si a possibilidade de assumir as características típicas do agir comunicativo. Assim sendo, “a ação educativa é um tipo especial de ação por estar orientada para a formação de um sujeito com competência linguística, capaz de agir comunicativamente no *mundo da vida*” (LONGHI, 2005, p. 24).

Zaslavsky (2006) fez um levantamento sobre as propostas feitas pelos estudiosos da educação a partir do pensamento habermasiano e destacou oito pontos centrais: a) a interação, b) a compreensão da educação enquanto parte do mundo da vida, c) o fomento à discursividade por meio de argumentos racionais, d) a atitude voltada ao entendimento, e) o incentivo à participação em um clima democrático, f) a transparência/veracidade institucional, g) a crítica aos aspectos sistêmicos indevidamente presentes, h) a orientação dialógico-problematizadora da educação. Os oito pontos formariam a base de uma pedagogia orientada pela ação comunicativa, evidenciando os papéis comunicativo, educativo e institucional/administrativo da escola. Para Bolzan (2002), agir comunicativamente significa estar predisposto a colocar em discussão e, se for necessário, a abrir mão das convicções em favor do melhor e mais qualificado dos argumentos propostos. Significa estar disposto a aceitar a alteridade como presença ativa, criativa e indispensável na construção do consenso. Este autor defende que a

aprendizagem da razão comunicativa no âmbito escolar passa necessariamente pelo desenvolvimento de competências interativas instauradas a partir do diálogo, da comunicação, da crítica, da reflexão, do discurso, da prática pedagógica, do diálogo interdisciplinar, da administração e da participação, entre outras (BOLZAN, 2002, p. 118-119).

Embora não se preocupasse diretamente com as implicações pedagógicas de sua teoria, Habermas defendeu a importância da racionalidade comunicativa como elemento fundamental para o processo de socialização e individuação do ser. Buscou subsídios nos trabalhos de Jean Piaget (1896), Lawrence Kohlberg (1927-1987) e George H. Mead (1863-1931) para compreender o processo de formação da moral e a socialização do indivíduo, admitindo que a busca pelo entendimento mútuo no agir comunicativo é um mecanismo que socializa e, ao mesmo tempo, individua o sujeito, sendo esta, portanto, uma ideia-chave para explicar a formação da identidade do indivíduo (BANNELL, 2006).

Considerações finais

Parece consensual entre alguns pesquisadores o potencial pedagógico da TAC como elemento orientador das ações educacionais na relação da escola com o sistema e o mundo da vida. Acresce-se que essa teoria parece ter o potencial de fortalecer o papel da formação cultural e social, além da científica dominante no meio escolar. Situar a escola no mundo da vida, tornando-a consciente da invasão sistêmica, ao qual ela está sujeita, fortalece essa instituição no que ela tem de mais precioso que é a formação de cidadãos conscientes de si e do seu papel na sociedade. Da mesma forma, uma escola, convicta de seu papel social, passa a focar o ensino e aprendizagem da participação em questões de interesse coletivo, algo que poderia se realizar por meio da aprendizagem coletiva, um conceito habermasiano.

Ao conceber os processos educativos, o ensino-aprendizagem como construções sociais advindas dos indivíduos e seus grupos sociais numa interlocução constante com o conhecimento e suas formas de aplicação, encontra-se na TAC uma importante estrutura de manifestação deste ideal, assim como um conjunto de pressupostos regulamentadores. Se o projeto maior da escola é a autonomia e participação nos processos sociais, somente uma educação voltada para o diálogo e para a instauração de uma racionalidade comunicativa poderia possibilitar desempenhar os papéis que viabilizariam tal projeto.

O ensino contemporâneo de ciências da natureza enfrenta o grande desafio da incorporação dos aspectos relativos aos valores e ética de forma integrada e orgânica ao conhecimento científico e tecnológico. A perspectiva comunicacional justifica-se porque essa busca relaciona-se aos grandes problemas contemporâneos focados por Habermas: o predomínio da ameaça mundial aos interesses da vida em geral, o empobrecimento estrutural dos países em desenvolvimento, os desequilíbrios sociais crescentes nos países desenvolvidos, os problemas com o meio ambiente sobrecarregado e as altas tecnologias operadas de modo próximo das catástrofes. Nessa busca torna-se possível enfatizar as perspectivas do emprego do referencial habermasiano, fundamentando pesquisas sobre o papel da educação científica e tecnológica e suas relações com a educação escolar em geral; no desenvolvimento do agir comunicativo atrelado aos processos argumentativos inerentes à atividade científica; na mediação docente entre o saber especializado e o do aluno, assim como nas metodologias de ensino que contemplem o desenvolvimento da argumentação embasada em uma lógica informal, a qual permite abordar também aspectos relativos aos valores, ética e justiça.

Referências

- BANNELL, R. I. **Habermas e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 164 p.
- BOLZAN, J. **Racionalidade comunicativa e educação**: um estudo sobre o pensamento de Jürgen Habermas enfatizando a formação da competência interativa como aprendizado da razão comunicacional. 2002. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.
- BOUFLEUER, J. P. **Pedagogia da ação comunicativa**: uma leitura de Habermas. 3.ed. Ijuí: Unijui, 2001. 112p.
- GOMES, L. R. Educação e comunicação em Habermas: o entendimento como mecanismo de coordenação da ação pedagógica. **Cadernos de Educação**, v.33, p. 231-250, maio/agosto 2009.
- HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa**, I. Racionalidad de la acción y racionalización social. Madri: Taurus, 1999. 516p.
- HABERMAS, J. **Agir comunicativo e razão destranscendentalizada**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.
- LACEY, H. **Valores e atividade científica 1**. São Paulo: Editora 34, 2008.
- LONGHI, A. J. **A ação educativa na perspectiva da teoria do agir comunicativo de Jürgen Habermas**: uma abordagem reflexiva. 2005. 165 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- MÜHL, E. H. **Habermas e a educação**: ação pedagógica como agir comunicativo. Passo Fundo, MG: UPF, 2003.
- RANGEL, E. de F. M. Uma nova concepção de linguagem a partir do percurso performativo de Austin. **Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**, n.1, 2004.
- RAZERA, J. C. C. Evolucionismo versus criacionismo no ensino de ciências: para além das controvérsias entre ciência e religião. **Ciência em Tela**, v.2, n.1, p.1-13, 2009.
- SIEBENEICHLER, F. B. **Jürgen Habermas**. Razão comunicativa e emancipação. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.
- SILVA, S. L. P. Razão instrumental e razão comunicativa: um ensaio sobre duas sociologias da racionalidade. **Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas**, n.18, maio 2001.
- SOUZA D. M. de F. A Teoria dos atos de fala como concepção pragmática de linguagem. **Filosofia Unisinos**, v.7, n.3, p.217-230, set/dez 2006.
- ZASLAVSKY, A. Racionalidade comunicativa e interação pedagógica: em busca da mediação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu, MG **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPED, 2006.