

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Habermas e o ofício docente como interação comunicativa

Professor: Dr. Angelo Vitório Cenci.

Aluno: Nilson Carlos da Rosa

Passo Fundo, abril de 2013.

Nilson Carlos da Rosa

**HABERMAS E O OFÍCIO DOCENTE COMO
INTERAÇÃO COMUNICATIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Professor Doutor Angelo Vitório Cenci.

Passo Fundo

2013

“Ensinar é, obrigatoriamente, entrar em relação com o outro.”
(Maurice Tardif)

“Racionalidade tem menos a ver com a posse do conhecimento do que com a maneira pela qual os sujeitos capazes de falar e agir adquirem e empregam o saber.”

(Jürgen Habermas)

RESUMO

A presente dissertação objetiva tematizar o ofício docente na perspectiva da interação comunicativa no cenário educacional das sociedades ocidentais complexas e pluralistas. A hipótese de pesquisa é a de que o conceito habermasiano de agir comunicativo possibilita pensar o ofício docente como interação docente. Busca-se, fundamentalmente, analisar que contribuições a Teoria da Sociedade e a Teoria do Agir Comunicativo de Habermas trazem para pensar o ofício docente hoje. De caráter bibliográfico, a pesquisa toma como base as obras de Habermas e, em menor escala, as de Tardif e dialoga com as contribuições de estudiosos sobre Habermas. O texto toma como ponto de partida a Teoria da Sociedade de Habermas, estruturada como sistema e mundo da vida, entendendo-a como modelo de teoria das sociedades complexas. A partir deste passo faz uma abordagem da Teoria do Agir Comunicativo aproximando-a do âmbito da Educação. Finalmente, nessa medida, por um viés habermasiano e em diálogo com Tardif, tematiza o ofício docente como interação comunicativa com base em três dimensões de tal ofício, a saber: do saber docente, da relação pedagógica e do processo de desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: agir comunicativo, interação, ofício docente, saberes, sociedades complexas.

ABSTRACT

This work aims to discuss the interaction communicative point of view of the teaching profession in the educacional scenarium complex and pluralist ocidentl societies. The idea of research is that the habermasianist concept of communicative acting allows us to think about teaching profession as interactive teaching. Basically this work tries to analyse what contributions of Theory of Society and Theory of Communicative Acting of Habermas can bring to day's teaching nowadays. The research has a bibliographic aspect and is based on Habermas and Tardif works and discusses the contributions of the scholars Habermas. The starting point of the text is The Theory of Society of Habermas structured as a system and way of life Understanding it as model for complex societies. From that point on approaches the Theory of Communicative Interacting to the field of Educacion. In the third chapter the discussion is based on the ideas of Habermas and Tardif aiming the teaching profession as a communicative interaction based on the three dimension of the profession such as: the teachers knowledge, the pedagogic relationship and the professional development process.

Keywords: communicative action, interaction, teaching office, knowledge, complex societies.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
1 A TEORIA DA SOCIEDADE DE HABERMAS COMO MODELO DE TEORIA DE SOCIEDADE COMPLEXA	10
1.1A dialética da evolução social de Habermas	12
1.2 A sociedade como sistema e mundo da vida.....	23
1.3 A colonização do mundo da vida pelo sistema	28
2 AGIR COMUNICATIVO E EDUCAÇÃO	32
2.1 Habermas e o agir comunicativo	35
2.1.1 O conceito de agir comunicativo	35
2.1.2 A pragmática formal	41
2.1.3 Entendimento e acordo comunicativo.....	47
2.2 Agir comunicativo e educação	51
3 O OFÍCIO DOCENTE COMO INTERAÇÃO COMUNICATIVA	61
3.1 O ofício docente em Tardif	62
3.1.1 Os saberes e a formação docente.....	64
3.1.2 Da ação comunicativa à interação no ofício docente: entre Habermas e Tardif	67
3.2 O ofício docente como interação comunicativa em Habermas.....	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
REFERÊNCIAS	83

INTRODUÇÃO

As sociedades ocidentais contemporâneas caracterizam-se pela complexidade e pela pluralidade de aspectos relacionados, dentre outros, à economia, à informação, à comunicação, à cultura e à educação. Percebe-se que as transformações da sociedade, no seu conjunto, acontecem rapidamente. Acompanhar estes fatos, no sentido de compreendê-los, exige certo desafio a cada pessoa. Sobretudo, esta é condição *sine qua non* para se tornar partícipe da atual conjuntura social, ainda mais quando se faz referência ao ofício dos profissionais do ensino.

Entre os desafios que se percebe neste contexto, destaca-se a questão do ofício docente. Há grande desinteresse de muitas pessoas, hoje, em virem a se tornar docentes em decorrência, entre outros aspectos, do pouco reconhecimento que se tem de tal profissão, como o indicam as precárias condições¹ do exercício da mesma, principalmente tratando-se de instituições públicas, como no Brasil, onde a educação jamais teve o seu devido valor. Sobretudo, em relação aos que já o são e os que serão profissionais da educação, salvo algumas exceções, percebe-se o pouco preparo em bem atender às demandas no exercício das suas funções.

A realidade muda rapidamente, enquanto a concepção da maioria dos profissionais do ensino fica aquém dessa situação, criando um vácuo entre o que foi e o que é agora a realidade da educação e o mundo dos futuros profissionais. Além disso, o compreender a educação como uma das principais bases de sustentação da constituição da vida social estimula para que esta seja pensada e repensada por um viés crítico. Deste modo, faz-se necessário congregiar esforços para identificar e compreender lacunas e potencialidades da práxis educativa e, a partir disso, reconstruí-la, quiçá, pelo ponto de vista de uma racionalidade comunicativa atrelada ao agir pedagógico.

No atual contexto das sociedades ocidentais complexas e pluralistas, capitalistas prosperaram significativamente os processos de produção de bens materiais e simbólicos, sobretudo voltados a geração e acumulação de capital. A educação se situa dentro de tal contexto e seu desafio é ampliado por se tratar de um tipo de sociedade em que os sujeitos

¹ Faz-se referência aqui como condições de precariedade: a má remuneração, espaço físico de realização das atividades docentes muitas vezes impróprias por não haver salas de aulas adequadas, nem sequer carteiras para os alunos participarem das aulas de forma mais acomodada. Além disso, a falta de material didático tanto para os alunos, quanto para os professores etc., a burocratização da educação, a formação defasada dos profissionais do ensino etc.

são instados a pautar suas ações de modo a atender os influxos sistêmicos, pautados por uma racionalidade estratégica e instrumental.

A educação brasileira, desde os seus primórdios, buscou atender a interesses das elites sociais, cuja abrangência de suas ações voltava-se ao atendimento a formação de uma minoria da população, a elite social. Quando ocorreu a expansão do ensino para outras camadas desta sociedade foi com o intuito de atender ao processo de industrialização, mais especificamente, ao preparo dos alunos para o mercado de trabalho através do domínio de técnicas e ferramentas como pré-requisitos básicos para sua inserção profissional e social. Atualmente, neste mesmo cenário, o sistema de ensino brasileiro busca atender a maioria da população em idade escolar, bem como àquela parte da sociedade que por motivos alhures não puderam frequentar a escola ou não lhes foi possibilitado o acesso ao ensino no tempo devido. O que se percebe, por vezes, é a aceleração da inclusão deste contingente de alunos na escola, sem conceder condições respeitáveis e até mesmo promissoras do ensino-aprendizagem para todas estas pessoas. Isto ocorre, por vezes, por não ter havido a mesma medida escolas suficientes nem um número de professores preparados suficientemente para esta realidade, o que exige igualmente a formação continuada desses docentes. Estas questões indicam, pois, para a necessidade de tematização do ofício docente, seu papel, suas especificidades, alcances e limites.

Nota-se que, em Habermas, prerrogativas não faltam para auxiliar nesta pesquisa desafiadora, assaz de sentido para se pensar o ser docente numa sociedade que necessita da formação de homens livres e autônomos. Sob a perspectiva habermasiana, propõe-se discutir o ofício docente à luz de sua concepção de sociedade estruturada como sistema e mundo da vida, e do conceito de agir comunicativo por ele analisado. Habermas, embora não seja pedagogo, muito poderá contribuir para este esforço, sobretudo para se pensar o ser professor nas sociedades complexas em que ora se vive. Por se questionar qual é o papel do ofício docente no contexto das sociedades complexas e pluralistas, realiza-se a presente pesquisa no intuito de encontrar perspectivas teóricas ao problema, que se formula da seguinte maneira: diante do contexto das sociedades complexas e pluralistas ocidentais, que contribuições a Teoria da Sociedade de Habermas e sua Teoria do Agir Comunicativo trazem para pensar o ofício docente hoje? A hipótese de pesquisa é que o conceito habermasiano de agir comunicativo possibilita, a partir de uma retomada do conceito de sociedade estruturado em dois níveis, entendido como modelo de teoria de sociedades complexa, pensar o ofício docente como interação comunicativa e permite fazer frente às injunções sistêmicas no atual contexto de sociedades complexas e pluralistas.

A presente pesquisa é de caráter bibliográfico, cuja base de discussão se assenta nas obras de Jürgen Habermas, destacando-se a *Teoria do Agir Comunicativo* (2012), *Teoria da ação comunicativa: complementos e estudos prévios* (1997) e *Teoria da racionalidade e teoria da linguagem* (2010), as quais se entendem serem centrais para a compreensão dos fundamentos da temática de pesquisa. Como subsídios, buscam-se contribuições de comentadores de Habermas como Thomas McCarthy (1995), Ralph Ings Bannel (2006), José Pedro Boufleuer (2001), Flávio Beno Seibeneichler (1994), Alessandro Pinzani (2009), Angelo Vitório Cenci (2011), Eldon Henrique Mühl (2003), Nadja Hermann Prestes (1996, 2001, 2003), Pedro Goergen (2001), Walter Reese-Schäfer (2008) e John Sitton (2006), e da interlocução com Maurice Tardif ao tratar mais especificamente à questão do ofício docente.

O trabalho está estruturado em três capítulos. No primeiro, cujo título é *A Teoria da Sociedade de Habermas como modelo de teoria das sociedades complexas*, pretende-se retomar o processo de evolução social conforme apresentado por Habermas, das sociedades primitivas às sociedades complexas, tomando como parâmetro os âmbitos do mundo da vida e do sistema e o problema da colonização do mundo da vida pelo sistema. A partir desta concepção pretende-se explicitar o que vem a ser sociedades complexas e como se caracterizam enquanto tais, suas possibilidades e limitações no concernente ao âmbito do agir comunicativo.

No segundo capítulo, intitulado *Agir comunicativo e educação*, busca-se, primeiramente, desenvolver o conceito do agir comunicativo habermasiano e, por conseguinte, adentrar os conceitos de pragmática formal e de acordo e entendimento comunicativo. Intenta-se, a partir da exposição destes conceitos fundamentais da teoria da ação comunicativa de Habermas, levar adiante uma aproximação deste com a esfera da educação.

No terceiro capítulo será tematizado o ofício docente levando em conta o contexto da burocratização da educação e das demandas da formação docente, bem como analisar a tensão existente entre agir comunicativo como interação frente às injunções sistêmicas. Assim, adota-se como direcionamento referencial para tal propósito o entendimento do ofício docente nas suas dimensões, baseando a interlocução na interação comunicativa. Para tal, principiar-se-á apresentando o ofício e a formação docente em Tardif. Na sequência explorar-se-á uma possível aproximação conceitual entre Tardif e Habermas para, por fim, tratar do ofício docente como interação comunicativa em Habermas. A compreensão do ofício docente como interação comunicativa será tratada pelas dimensões

do saber docente com primazia de uma racionalidade comunicativa e dialógica, da relação pedagógica dialógica, com base na interação do docente para junto de seus pares e alunos e no aspecto profissional buscar compreendê-lo pelo viés do processo de desenvolvimento profissional em interação com outros sujeitos através da sua atividade, bem como, da reflexão sobre si e sobre o seu ofício.

1 A TEORIA DA SOCIEDADE DE HABERMAS COMO MODELO DE TEORIA DE SOCIEDADE COMPLEXA

A discussão acerca da formação de professores perpassa fortemente os ambientes do ensino no contexto social atual. Muitos são os aspectos dos quais se pode partir para tratar deste assunto. Inúmeros estudos e pesquisas já se debruçaram sobre este tema, aqui no Brasil e fora, no intuito de buscar novas respostas e clarificações sobre o papel docente diante das constantes mudanças e transformações que se sucedem na sociedade ocidental². É, portanto, basilar buscar-se compreender esta questão a partir do entendimento das sociedades complexas contemporâneas ocidentais para, assim, encontrar-se o caminho norteador para além do tempo atual no atinente ponto.

No intuito de entender e esclarecer as mudanças constitutivas da sociedade contemporânea, inerente à célere modernização da realidade social e cultural, surge, no início do século XX, a Escola de Frankfurt³ com o propósito, entre outros aspectos, da elaboração de uma teoria crítica da sociedade. Deste modo, a *Teoria Crítica*⁴ inaugura uma nova leitura da realidade, adentrando num vasto campo de produtivas discussões no

² Para citar alguns exemplos de pensadores contemporâneos acerca da formação de professores, ou que propriamente discutem questões atinentes ao *métier* docente, refere-se: Antônio Nóvoa (Portugal), Bernardo

³ Na obra *A Teoria Crítica*, Marcos Nobre (2004) define que a etiqueta “Escola de Frankfurt” surgirá apenas na década de 1950, após o retorno do Instituto à Alemanha. Segundo este autor, trata-se de uma denominação retrospectiva, quer dizer, que não tinha sido utilizada até então e com a qual se reconstruiu em um determinado sentido a experiência anterior. Essa característica do rótulo “Escola de Frankfurt” tem muitas implicações. [...] Escola de Frankfurt designa antes de mais nada uma forma de intervenção político-intelectual (mas não partidária) no debate público alemão do pós-guerra, tanto no âmbito acadêmico como no da esfera pública entendida mais amplamente. É uma forma de intervenção de grande importância e consequências, não apenas para o debate público e acadêmico alemão. Compreende-se, portanto, por que os nomes de Horkheimer e Adorno são sempre lembrados como pertencentes à Escola, ao passo que os demais componentes variam muito. (p.18 - 20)

⁴ Marcos Nobre (2004), em *A Teoria Crítica*, define que a expressão “teoria crítica” surgiu pela primeira vez como conceito em um texto de Max Horkheimer (1895-1973). Este texto foi publicado na *Zeitschrift für Sozialforschung* (Revista de Pesquisa Social), que foi editada de 1932 até 1942 pelo próprio Horkheimer. Esta revista era a publicação oficial do Institut für Sozialforschung – Instituto de Pesquisa Social –, fundado em 1923 na cidade alemã de Frankfurt am Main, e que foi presidido pelo mesmo Horkheimer de 1930 a 1958. “A Teoria Crítica está ligada a um Instituto, a uma revista, a um pensador que estava no centro de ambos (Horkheimer) e a um período histórico marcado pelo nazismo (1933-45), pelo stalinismo (1924-53) e pela Segunda Guerra Mundial (1939-45). [...] O objetivo principal do Instituto era o de promover, em âmbito universitário, investigações científicas a partir da obra de Karl Marx (1818-1883). Vemos já que a Teoria Crítica, desde o início, tem por referência o marxismo e seu método – o modelo da “crítica da economia política.” (p. 12-13) “O primeiro sentido da Teoria Crítica tal como teorizada por Horkheimer nesse período: pesquisadores de diferentes especialidades trabalhando em regime interdisciplinar e tendo como referência comum a tradição marxista.” (p. 15) “Teoria Crítica designa pelo menos três coisas: um campo teórico, um grupo específico de intelectuais filiados a esse campo teórico e inicialmente reunidos em torno de uma instituição determinada (o Instituto de Pesquisa Social) e a Escola de Frankfurt.” (p. 21-22) “É característica fundamental da Teoria Crítica (tanto em sentido amplo com o em sentido restrito) ser permanentemente renovada e exercitada, não podendo ser fixada em um conjunto de teses imutáveis.” (p. 23)

momento presente. Além da crítica social, o intento da Teoria Crítica de Habermas conduz a uma reorientação do projeto paradoxal moderno de sociedade que, para Habermas, encontra-se inacabado.

Habermas, emergente desta tradição de pensamento e tem, entre tantas outras de suas obras, *Teoria do Agir Comunicativo*. Nesta propõe-se, ao mesmo tempo, a elaborar uma Teoria da Sociedade como modelo de Teoria Crítica acerca das sociedades complexas, cujo núcleo é o agir comunicativo. Conforme Pinzani,

em geral, esta obra-prima de Habermas pode ser considerada como a tentativa de entender a sociedade contemporânea por meio de uma reconstrução dos momentos mais importantes que contribuíram à autocompreensão da modernidade. A Teoria do Agir Comunicativo não representa, destarte, uma Teoria da Sociedade em geral, mas da sociedade moderna (2009, p. 97).

Encontra-se uma concepção de sociedade apresentada em duas dimensões evolutivas paralelas que se relacionam entre si, quais sejam: sistema e mundo da vida. Entende-se que estes pressupostos trazem consigo uma análise social atual caracterizada pelas constantes mudanças nos seus mais diferentes modos: econômico, político, cultural, afetivo, religioso e educacional.

A Teoria do Agir Comunicativo vincula uma teoria das sociedades complexas, orientada pela reconstrução do conceito de racionalidade, caracterizando o que se denominou de mudança de paradigma, da filosofia da consciência para a filosofia da linguagem⁵, proposto por Habermas a partir de então. A sociedade ocidental contemporânea caracteriza-se por seu aspecto de complexidade em consequência das constantes diferenciações do seu âmbito interno ao externo, da relação estabelecida entre o mundo da vida e o sistema. A inclusão destas duas esferas sociais no contexto hodierno operacionaliza um novo *modus vivendi* das pessoas consigo mesmas e com seu entorno sinalizando um novo perfil ético, cultural, social e econômico. Assim, os sujeitos inerentes a esta realidade criam, recriam, inventam e estabelecem novas formas de se relacionar entre si, com as coisas e de pertença a um determinado grupo social. Na tentativa de compreender o que vem a ser sociedades complexas a partir da *Teoria do Agir Comunicativo*, seguir-se-á os passos do autor a esse respeito. Deverá se buscar isto pela

⁵ Diz Habermas: “[...] as considerações metodológicas comparativas com as que vou começar e as classificações preliminares a que conduzem têm como único fim circunscrever que pode ser uma teoria da sociedade planejada por fins de uma teoria da comunicação (1997, p. 19).

dialética da evolução social apresentada por Habermas, iniciando pela dinâmica das sociedades primitivas, passando pelas tradicionais, até chegar às sociedades complexas, estruturadas como sistema e mundo da vida, e ao problema da colonização do mundo da vida pelo sistema.

1.1A dialética da evolução social de Habermas

O conceito de evolução social proposto por Habermas se define como um processo de diferenciação que se desdobra como um duplo e simultâneo processo de complexificação social e de racionalização cultural. Assim argumenta o autor: “o mundo da vida e o sistema se diferenciam não somente à proporção que a racionalidade de um e a complexidade do outro crescem, mas também à medida que um se diferencia do outro” (HABERMAS, 2012b, p. 277). A dialética da evolução social habermasiana pode ser analisada pelas veredas de sua teoria da racionalidade, sobretudo mediante a razão comunicativa. Todavia, esta proposta de Habermas encontra seus contrapontos no pensamento de alguns pensadores pós-modernos por acreditarem ser este paradigma da modernidade algo indefensável. Para Lyotard, “a razão é apenas um jogo de linguagem entre muitos, e os relatos de emancipação perderam sua credibilidade” (1997, p. 37). Da mesma forma, Rorty faz sua crítica ao pressuposto habermasiano por entender que a “razão moderna é apenas uma tentativa indefensável de se querer algo que ‘tenha validade transcultural’, e recusa a tendência moderna de entender a história como um progresso determinado pela razão” (1997, p. 63). A intenção não é de se aprofundar nestes contrapontos e, sim, indicá-los apenas, uma vez que existem.

Na tentativa de compreender as propositivas de Habermas a este objetivo, quer-se abordar a dinâmica com que se ocupa este autor no que concerne à evolução social. Para isto, precisa-se tratar acerca do agir estratégico e do agir comunicativo. É a partir destes dois tipos de ação que se percebe a evolução social firmada na racionalidade comunicativa, em que se pressupõe a capacidade entre os sujeitos de estabelecer relações com o contexto em que estão inseridos. É na teoria sociológica habermasiana que se avista os aspectos distintivos das etapas socioevolutivas, quais sejam: primitiva, tradicional ou estamental e moderna. Segundo ele, estas fases podem caracterizar-se pelos novos mecanismos

sistêmicos que nelas se apresentam e pelos níveis de complexidade que tais mecanismos em si comportam. Habermas assim define este processo:

[...] o mundo da vida, inicialmente coextensivo a um sistema social pouco diferenciado é rebaixado gradativamente ao nível de um subsistema ao lado de outros subsistemas. Nesse ponto, os mecanismos sistêmicos se desprendem cada vez mais das estruturas sociais mediante as quais se realiza a integração social (HABERMAS, 2012b, p. 277-278).

Percebe-se, deste modo, que o mundo da vida vai passando por alterações que o fazem desintegrar-se das condições que o fizeram ser o que é, tendendo a uma progressiva racionalização. De estruturas previamente dadas passa-se a novas formas de estruturas sociais. Conforme Habermas, “ao mesmo tempo, porém, o mundo da vida continua sendo o subsistema definidor da manutenção do sistema da sociedade como um todo” (2012b, p. 278). E é a partir deste momento, segundo o autor, que a esfera sistêmica encontra a necessidade de ancorar-se no mundo da vida vindo a se institucionalizar “e esta pode ser percebida na perspectiva interna do mundo da vida” (HABERMAS, 2012b, p. 278). Cabe, pois, apresentar como isto se define nas diferentes etapas evolutivas das sociedades empreendidas no pensamento de Habermas.

Para o pensador alemão, nas sociedades primitivas as diferenciações sistêmicas eram administradas pelo princípio de parentesco já dado naturalmente entre os indivíduos. Já nas sociedades tradicionais se formam novas estruturas sociais dos sujeitos dela pertencentes na medida em que há uma organização estatal. A sociedade civil moderna caracteriza-se pelo mais elevado grau de generalização dos valores. Nesta última, formam-se como que uma segunda natureza do mundo da vida, uma vez que há estruturas extensas de conteúdos normativos, bem como de seus sistemas formalmente organizados. Entende-se que o princípio norteador da evolução social de Habermas parte desta sua afirmação:

Entretanto, se, em vez de absolutizar a perspectiva do sistema ou a do mundo da vida tentássemos correlacioná-las, o desengate entre sistema e mundo da vida não apareceria como um processo de diferenciação de segunda ordem. Por isso, vou tentar analisar as relações que se estabelecem entre o processo de

complexificação do sistema e a racionalização do mundo da vida (HABERMAS, 2012b, p. 280).

Habermas parte do contexto da sociedade primitiva e assim as apresenta:

[...] todas as interações estruturalmente possíveis em tal sociedade desenrolam-se no contexto de um mundo social vivenciado *em comum*. [...] Os membros de uma tribo conseguem orientar suas ações pela situação atual da ação e pelas presumíveis comunicações com os ausentes. Tal sociedade, que de certa forma se confunde com o mundo da vida, é onipresente, ou seja, apesar de particular, ela se reproduz como uma totalidade em cada interação particular (HABERMAS, 2012b, p. 282-283).

As sociedades primitivas, também denominadas arcaicas, caracterizam-se por uma estrutura baseada na família e estas famílias se ordenam por relações de descendência legítimas, como afirma o autor. O núcleo familiar constitui-se de um grupo doméstico, composto por pais e filhos que residem num mesmo lugar. Por conseguinte, as novas famílias surgem por matrimônio, constituindo novos grupos que se originam do casamento entre famílias de distintas estirpes. Assim, a sociedade primitiva “divide o mundo da vida em duas esferas: a da interação com parentes e a da interação com não parentes” (HABERMAS, 2012b, p. 284). Estabelecem-se limites entre as unidades familiares e as interações se sucedem nas condições naturais, ou seja, desenvolvem-se no contexto de um mundo social vivido em comum. Além disso, pode-se salientar que, nas sociedades primitivas, há a busca de uma fundamentação mítico-religiosa para manter a ordem social, o *modus vivendi* deste determinado grupo. Conforme Habermas,

as normas do sistema de parentesco extraem sua força vinculante dos fundamentos religiosos. Por isso, os membros da tribo formam sempre uma *comunidade de culto*. Em sociedades tribais, a validade das normas sociais tem de ser mantida sem que se possa lançar mão do poder de sanção do Estado. O controle social necessita de uma fundamentação religiosa ancorada no culto; e uma transgressão contra normas centrais do sistema de parentesco vale como sacrilégio. Entretanto, a ausência de um poder sancionador externo pode ser suprida, uma vez que a cosmovisão mítica satisfaz o potencial de negação e de inovação da fala, ao menos no âmbito do sagrado (2012b, p. 286-287).

Nota-se que ocorre nesta etapa uma similaridade entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo. Não se distingue a interpretação de mundo e a realidade. O mundo da vida e o sistema são um só. Além disso, a sociedade primitiva se caracteriza por uma cultura

transmitida oralmente de uma geração à outra e sua tradição é mantida por todos os componentes do grupo. Há poucas inovações e as que ocorrem se dão pelos aspectos míticos de compreensão da realidade. Nesta coletividade, o mito é o potencial gerador da ação de entendimento entre os envolvidos. Tal fato reúne condições de se afirmar que a estrutura social deste tipo de sociedade é marcada pela homogeneidade do mundo da vida, havendo um espaço muito pequeno para as diferenciações. Todavia, a diferenciação da estrutura social ocorrida neste período se dá pela reprodução material e por um determinado grau de divisão social do trabalho, como indica Habermas:

Em geral, os homens assumem atividades que os afastam de casa exigindo força física, tais como a guerra, a caça, a guarda do gado, a pesca, o comércio marítimo etc.; compete às mulheres o trabalho da casa, e no jardim e, com frequência, no campo. [...] as crianças recebem tarefas na casa e no jardim; enquanto os velhos especialmente os homens velhos, assumem tarefas ‘políticas’ em sentido amplo (2012b, p. 288).

Segundo Habermas, neste tipo de sociedade o sistema de trabalho tem uma tecnologia muito simples e, de modo geral, um baixo desenvolvimento das forças produtivas e atem-se à subsistência dos indivíduos. Neste sentido, não se referem às questões de profissão entre os membros e sim ao trabalho que cada um possa vir a desenvolver, dizendo respeito aos afazeres do homem, da mulher, das crianças e dos anciãos. Subentende-se a divisão do trabalho primeiramente pela diferença de gênero e, por conseguinte, de geração, o que confirma que “os sistemas de interação regulam sua troca com o entorno social e natural e social por intervenções coordenadas no mundo objetivo” (HABERMAS, 2012b, p. 288).

Nota-se nesta perspectiva que as tarefas realizadas são em prol da conservação desta sociedade, manutenção da base do mundo da vida, por isso exige-se cooperação, interação, mesmo que simples, entre os envolvidos; devido à divisão do trabalho, o mundo da vida coincide com a esfera sistêmica. Diante desta situação percebe-se que não há nenhuma diferença significativa entre uma realidade e outra na sociedade primitiva. As diferenças expressivas nas sociedades primitivas acontecem quando “a permuta de mulheres, regulada por regras do casamento, torna possível uma *diferenciação segmentária* da sociedade” (HABERMAS, 2012b, p. 291). Neste sentido, a sociedade primitiva começa a se complexificar, pois principia a formação de subgrupos similares junto aos grupos já

existentes e “os dois tipos de integração, a saber, a social e a sistêmica coincidem” (HABERMAS, 2012b, p.296). Segue-se a isto uma dinâmica segmentada de desenvolvimento das gerações, que virão com o tempo a espalharem-se pelos mais distintos lugares, de condições climáticas e geográficas diferenciadas, influenciando, de algum modo, no modo de vida das pessoas.

Conforme o autor, é na estratificação vertical dos grupos de descendência unilateral que começa a realizar-se tarefas específicas no intuito de manter dada organização. A organização serve para a tomada das decisões necessárias à sociedade e para a integração entre quem toma o comando com todos os demais envolvidos e dos que as aceitam como suas obrigações. Por conseguinte, segundo Habermas, “à medida que as estruturas do mundo da vida se diferenciam, os mecanismos da integração social começam a se separar da integração sistêmica” (2012b, p. 297). É ocasionada, a partir de então, a separação entre o mundo da vida e o sistema. No sistema, a diferenciação segmentária das sociedades primitivas alinhará dois tipos distintos de caracterização, quais sejam: de relações de intercâmbio e de estratificação, dados nas relações de poder. Antes, como se pode perceber, no sistema de parentesco, os mecanismos do sistema cumpriam a função de manter a ordem pré-estabelecida do mundo da vida. Mas agora se compreende que, com a complexidade sistêmica, os mecanismos sistêmicos tomam outro rumo, o da sustentação de um poder organizado externamente, isto é, não mais pela instituição família e, sim, pela instituição Estado. De acordo com Habermas,

quando se forma um poder político, cuja autoridade não depende mais do prestígio de grupos de ascendência dominantes, mas da disposição sobre poderes de sanção judiciais, o mecanismo do poder se desprende das estruturas de parentesco. E o poder de organização que se constitui no nível do poder político torna-se o núcleo de cristalização de uma nova instituição, o Estado. Tal fato me leva a falar num mecanismo de *organização estatal* que não se coaduna com a estrutura social de sociedades organizadas pelo sistema de parentesco, pois encontra a estrutura social que lhe é adequada numa ordem política global, à qual se incorporam e se subordinam as camadas sociais (2012b, p. 298).

Este novo panorama social diferencia-se significativamente do anterior, pois sua base de estrutura é outra uma vez que firma-se na ordem política global que se caracteriza pela estatização da sociedade. Decorrente deste fato começa a surgir o comércio de bens e há a realização de trocas simbólicas entre mercadorias e serviços através do uso do dinheiro. É, portanto, garantido o direito à propriedade privada, porém subordinada ao

poder do Estado. No entanto, a economia é desmembrada do poder estatal e assumida pela sociedade, gerando novos efeitos estruturais na conjuntura do sistema social. Como resultado, surgem novos subsistemas sociais como, por exemplo, a economia capitalista, que obriga o Estado a se reorganizar. Aí se adentra o denominado Estado moderno e no mundo da economia capitalista. Este reajustamento do sistema torna-se necessário para dar conta da nova demanda da sociedade. Há, pois, uma nova economia de mercado emergente que faz com que a outra unidade, o Estado, busque mecanismos para administrar essa nova situação.

A sociedade na sua totalidade, no contexto das sociedades tradicionais, é entendida também como organização estatal. Trata-se da organização de um coletivo capaz de ação, assegurada pelo próprio Estado que a constitui. Entende-se em Habermas que nas sociedades tradicionais a pertença a um Estado exige certa submissão e reconhecimento do mesmo por parte dos cidadãos. Assim afirma o autor: “no Estado, uma organização que garante a capacidade de ação da coletividade em seu todo adquire imediatamente uma figura institucional. A partir de agora, a sociedade pode ser entendida como uma organização” (HABERMAS, 2012b, p. 308). Neste sentido, com a institucionalização do Estado pode-se entender que a sociedade no seu todo é tida como uma organização e os indivíduos a ela pertencentes, por sua vez, reconhecidos como sendo membros deste mesmo Estado.

Habermas considera que nas sociedades tradicionais a cidadania tanto pode ser garantida quanto perdida à medida que os sujeitos pertencentes a este Estado pressuponham um reconhecimento voluntário à ordem política, pois, deste modo, entende-se que os indivíduos, ao menos implicitamente, se obrigam a uma obediência geral frente aos que exercem os cargos públicos. Nas sociedades modernas isto também acontece e há uma evolução, em parte porque neste momento os cidadãos outorgam a algum representante direto do Estado o direito de atuar por todos sob a égide da democracia. Mas vê-se agora maior complexidade na diferenciação da sociedade tradicional das sociedades modernas. Habermas assim argumenta:

Nas sociedades tradicionais, o Estado configura uma organização em que se *concentra* a capacidade de ação de uma coletividade, isto é, de toda a sociedade como um todo; já as sociedades modernas renunciam à acumulação das funções de controle no quadro de uma única organização. Ou seja, as funções relevantes para a sociedade, tomada como um todo, são distribuídas em diferentes sistemas de ação (HABERMAS, 2012b, p. 308).

Após tratar das sociedades primitivas, em que a diferenciação sistêmica se assinala pela “troca de mulheres e da formação do prestígio; por isso, ela ainda não se torna perceptível quando há interferências nas estruturas do mundo da vida” (HABERMAS, 2012b, p.311), viu-se que a sociedade tradicional, ou estamental, define-se como a organização do Estado que cumpre sua função de totalidade política sobre as partes que o legitimam enquanto tal através de normas e regras estabelecidas. Agora poder-se-á notar que a sociedade moderna repousa na base de um sistema que se pressupõe emancipado dos sistemas normativos, possibilitando a autonomia da ação por parte também dos sujeitos nela inseridos. Para Habermas,

o sistema econômico capitalista abre o caminho para esse nível de diferenciação sistêmica; ele surge graças ao dinheiro, que se constitui um novo mecanismo de controle. Tal meio se especializa na função da atividade econômica da sociedade global, cedida pelo Estado, formando a base para um subsistema que se emancipa dos contextos normativos (2012b, p.308-309).

Diferentemente do sistema tradicional, o sistema capitalista das sociedades ocidentais modernas também se caracteriza pela abertura para o externo de si. O dinheiro como mecanismo de troca no mercado facilita o comércio além-fronteiras, bem como surge a relação patrão-empregado, a institucionalização do salário por um lado e o poder de fiscalização por parte do Estado de outro, originando nova relação entre os sujeitos pela forma de produção e a força de trabalho enquanto mercadoria de troca, como define Karl Marx. Compreende-se, a partir deste momento, que a moeda passa a ser o meio de troca e isto converte-se também num mecanismo de sustentação da economia. “Ou seja, o Estado se torna dependente do subsistema econômico, controlado por meios; isso o obriga a uma reorganização, em que o poder político é equiparado à estrutura de um meio de controle e o poder econômico é assimilado ao dinheiro” (HABERMAS, 2012b, p. 310). Deste modo, devido à supervalorização que se dá em torno de um dos aspectos da sociedade global, denota-se a supremacia do sistema, ou seja, da economia. Em detrimento, ficam os aspectos organizacionais do mundo da vida que, para manter-se, terá de se submeter, em boa parte das suas ações, à vontade dos interesses do Estado na sua forma de organização política global. Habermas esclarece:

A separação entre sistema e mundo da vida reflete-se no interior dos mundos da vida modernos, inicialmente como reificação. O sistema da sociedade explode definitivamente o horizonte do mundo da vida, subtraindo-se à pré-compreensão da prática comunicativa cotidiana e tornando-se, a partir de então, acessível apenas ao saber contraintuitivo das ciências sociais que começam a surgir no século XVIII (2012b, p. 312).

Esta definição de Habermas ajuda a esclarecer ainda mais o que distingue uma etapa social da outra no seu aspecto evolutivo, de modo a perceber a complexidade aumentada de um momento para o outro no mundo sistêmico. Todavia, tais níveis de diferenciação também ocorrem na perspectiva do mundo da vida. Considera-se, conforme este autor, que quanto mais complexo se faz o sistema, mais dependente se torna o mundo da vida, porque num sistema social diferenciado, quando há o predomínio do primeiro em detrimento do segundo, este último se encolhe e se torna em um subsistema a mais. Habermas alerta, no entanto, que não se deve fazer deste enunciado uma leitura causal, como se as estruturas do mundo da vida dependessem em suas mudanças internas tão somente dos desdobramentos da complexidade provinda do sistema, pois entende que o aumento da complexidade também depende da diferenciação do próprio mundo da vida. Diante disto, afirma:

Na realidade, acontece exatamente o contrário, ou seja, os aumentos de complexidade dependem das diferenciações estruturais do mundo da vida. E tal mudança de estrutura, independentemente do modo como se explica sua dinâmica, obedece ao sentido próprio de uma racionalização comunicativa (HABERMAS, 2012b, p.312-313).

Pode-se entender, a partir desta asserção de Habermas, que os possíveis desdobramentos da complexidade introduzidos numa nova estrutura sistêmica faz com que, para que esta consiga emergir, seja necessário reconstruir-se no mundo da vida. Para isto Habermas busca apoio teórico em Marx, justificando que as transformações se distinguem, em último caso, pela complexidade das instituições que são a base da sociedade. E são estas instituições básicas, no entender habermasiano, que constituem uma sequência de inovações evolutivas que só poderão constituir-se caso o mundo da vida tiver sido

suficientemente racionalizado, assim como com a condição de que a moral e o direito, sobretudo, tenham alcançado o nível evolutivo adequado. Afirma ele:

A moral e o direito têm como especialidade repressar conflitos escancarados, a fim de que a base do agir orientado ao entendimento- e, com isso, a integração social do mundo da vida - não seja prejudicada. [...] As normas morais e jurídicas constituem *normas de ação de segunda ordem*, indicadas especialmente para estudar as formas de integração social (HABERMAS, 2012b, p. 313-314).

Este processo de integração social faz com que os procedimentos e os pressupostos da argumentação moral e do direito coercitivo imponham um adiamento da legitimação desta moral, o que possibilita o controle da ação social através dos meios sistêmicos. Habermas assim define o agir social:

Enquanto a moral desinstitucionalizada e internalizada liga a regulação de conflitos de ação exclusivamente à ideia do resgate discursivo de pretensões de validade, isto é, a procedimentos e pressupostos da argumentação moral, o direito coativo – destituído de conteúdos morais – impõe um caminho de legitimação que possibilita o controle do agir social através de meios (2012b, p. 326).

Por esta razão, do agir social através de meios, Habermas compreende que a dinâmica das ações orientadas para o êxito cada vez mais generalizadas ao explicar que sobre a base destas há uma rede cada vez mais abrangente de interações que escapam do controle normativo direto, ou seja, escapa da compreensão entre os envolvidos. Por isso, estas interações de entendimento precisam ser coordenadas por outras vias, qual seja, do entendimento linguístico realizado por meio da comunicação, do agir comunicativo.

Na sociedade moderna a coordenação das ações voltadas para o êxito se faz presente por meio do controle do dinheiro e do poder. Mesmo nas ações estratégicas subjaz o agir comunicativo cujo objetivo básico é assegurar o entendimento entre todos os envolvidos através do reconhecimento intersubjetivo. Quando houver supremacia da racionalidade instrumental sobre o modelo de razão comunicativa, percebe-se uma desconexão das relações entre sistema e mundo da vida. O mundo da vida, neste caso, perde um pouco de suas características, uma vez que se encontra inserto nos processos de entendimento da realidade, permanecendo aquém daquilo que se refere à coordenação das

ações diante os ditames dos sistemas sociais, pois, segundo o autor, os meios dinheiro e poder exercem uma influência estratégica generalizada sobre os sujeitos nas decisões pertinentes ao mundo da vida. Habermas elucida:

Os subsistemas sociais, que podem ser diferenciados por esses meios, tendem a se afastar de um mundo da vida transformado em mero entorno do sistema. Por isso, na perspectiva do mundo da vida a transposição do agir por meios de controle aparece não somente como um desafogo tendo em vista os riscos e o ônus da comunicação, mas também como um condicionamento de decisões em espaços contingenciais ampliados e, nesse sentido, como uma *tecnização do mundo da vida* (2012b, p. 331).

O aspecto das inovações evolutivamente significativas - a escrita, a imprensa e os meios eletrônicos - tem sido utilizado na sociedade moderna como recursos para fins específicos das suas atividades administrativas, como no caso dos escritores, jornalistas e estudiosos em geral, assim como autores, podendo manifestar suas opiniões a um público determinado. O que se percebe a partir do contexto das sociedades modernas aos dias atuais, numa compreensão habermasiana sobre as tecnologias de comunicação que dão condições a uma opinião pública, é a crescente e significativa evolução de “técnicas que permitem disponibilizar atos de fala para um número ilimitado de contextos, retirando-os das limitações” (HABERMAS, 2012b, p. 332). Entende-se haver, em consequência destes aspectos, um vasto leque de acessos possíveis de comunicação, tanto por parte de quem se interessa em manifestar suas opiniões publicamente, quanto por aqueles que se ocupam da leitura, e da escuta possam fazer suas escolhas e, de algum modo, participar do processo comunicativo através desses meios. Habermas afirma:

A imprensa só consegue desenvolver seu significado cultural e político na modernidade. Ela provoca um destravamento do agir comunicativo, cujo potencial aumenta com os meios eletrônicos da comunicação de massa desenvolvidos no século XX (2012b, p. 332-333).

Observa-se em Habermas que quanto mais se tenta chegar ao consenso através do meio linguístico, mais e mais complexas se fazem as redes de interações. Assim tem acontecido com a implantação dos meios de comunicação recém citados e da evolução destes mesmos no decorrer do tempo, como é o caso do também uso da mídia digital no

momento atual. Percebe-se um paradoxo, de certo modo, quanto a isso, porque quanto mais evoluído e expandido for o acesso e o uso destes meios, mais dependente se torna o mundo da vida destes recursos criados pelo sistema. Além disso, neste processo evolutivo da sociedade, ocorre uma constante contraposição entre uma tendência e outra da integração e desintegração, caracterizando simultaneamente dois tipos de ações: a estratégica (sistema) e a comunicativa (mundo da vida), que geram, por assim dizer, “uma polarização entre os tipos de mecanismos coordenadores da ação e o desengate entre integração social e integração sistêmica” (HABERMAS, 2012b, p. 333). Como o autor define, estas diferenciações decorridas dos meios de controle fazem com que os mecanismos sistêmicos criem suas próprias estruturas sociais isentas de conteúdo normativo, que se sobrepõem ao mundo da vida. Ademais, “tais estruturas continuam retroligadas à prática comunicativa cotidiana por meio do direito burguês, que constitui uma instituição básica” (HABERMAS, 2012b, p. 334). Neste sentido, entende-se ser importante fazer uma breve distinção que decorre da teoria dos sistemas. Habermas afirma:

As teorias sistêmicas, ao tratar as realizações sociais e integradoras do sistema como equivalentes funcionais, renunciam ao critério da racionalidade comunicativa. Sem ele, no entanto, a intensificação da complexidade, obtida à custa de um mundo da vida racionalizado, não pode ser identificada *como* ônus (2012b, p. 336).

Pode-se entender, assim, que o aumento da racionalidade do sistema só pode ser compreendido por intermédio do mundo da vida realizado no agir comunicativo através da linguagem porque esta, segundo Habermas, tem um aspecto universal e possibilita a comunicação e o entendimento entre os homens. Diferentemente disto, o mundo sistêmico estaria se sobrepondo ao mundo da vida gerando um esvaziamento deste último. A racionalidade sistêmica só faz sentido para manter os fins estratégicos concernentes aos meios (dinheiro e poder) deste mesmo sistema. Já à racionalidade comunicativa cabe o embasamento, a capacidade de desenvolver o entendimento mútuo entre seus envolvidos no mundo da vida. Assim, percebe-se que a evolução social apresentada pela teoria das sociedades de Habermas é perpassada gradualmente desde as sociedades primitivas até as tradicionais, modernas e contemporâneas pelo processo dialético de diferenciação entre o sistema e o mundo da vida.

1.2 A sociedade como sistema e mundo da vida

Pretende-se apresentar o conceito de sociedade habermasiano entendendo, a um só tempo, sociedade como mundo da vida e como sistema. É a partir desta nomenclatura conceitual que melhor se pode providenciar uma compreensão deste autor ao desenvolver um novo paradigma de entendimento da sociedade contemporânea ocidental. Sobre isto Habermas afirma:

O alcance do conceito “mundo da vida”, que se oferece na perspectiva conceitual do agir orientado pelo entendimento, é limitado. Por isso, proponho um conceito de sociedade capaz de englobar o mundo da vida e o sistema (2012b, p. 216).

A concepção dual de sociedade fez com que Habermas avançasse consideravelmente em relação ao ponto que chegaram seus mestres frankfurtianos, Adorno e Horkheimer, na obra *Dialética do Esclarecimento*, onde enfatizaram haver na sociedade moderna, principalmente sob a égide do processo de industrialização, o desenvolvimento de uma racionalidade instrumental, de cunho unilateral. Há, nesta teoria, certo direcionamento ao aspecto do pessimismo no sentido de que a racionalidade dos homens, quando instrumentalizada, torna-se, em boa parte, uma ferramenta perigosa para eles próprios.

Percebe-se em Adorno e Horkheimer, na *Dialética do esclarecimento*, que “a racionalidade como um todo se reduz a uma função de adaptação à realidade, à produção do conformismo diante da dominação vigente” (NOBRE, 2004, p. 52). Sobretudo, tentaram compreender por que a racionalidade humana abdicou de tomar o rumo esperado, o da emancipação humana, orientando-se ao da tecnicidade, da engenhosa posse do conhecimento, de sobreposição à autonomia dos sujeitos, do homem subjugando a natureza e os próprios homens. No entender de Habermas, Adorno e Horkheimer, mesmo que tenham contribuído enormemente a uma reflexão crítica da sociedade, chegaram com suas análises a um impasse no que tange à interpretação da sociedade contemporânea por se basearem numa compreensão unilateral de racionalidade e de sociedade.

Habermas, por sua vez, dá um novo teor à versão da Teoria Crítica elaborada por Adorno e Horkheimer ao apoiar-se numa concepção dualista de sociedade na *Teoria do Agir Comunicativo*, onde instiga a pensar uma reconfiguração da razão, explicitando-a da seguinte forma: “A teoria da ação comunicativa se propõe afinal como tarefa investigar a ‘razão’ inscrita na própria prática comunicativa cotidiana e reconstruir a partir da base de validade da fala um conceito não reduzido de razão” (HABERMAS apud GOMES 2007, p. 55). Há o intento, neste sentido, de Habermas recuperar a universalidade da razão, como propusera Kant, em que sopesa o entendimento do próprio indivíduo consigo mesmo, bem como do seu entendimento em relação aos demais.

De contraposição a Habermas se coloca Lyotard na sua obra intitulada *A condição pós-moderna* ao entender que o projeto moderno de racionalidade está liquidado. Assim afirma: “Pós-moderno é a incredulidade com relação à metanarrativas⁶” (LYOTARD, 1985, p. 8). Conforme Goergen, “a crítica de Lyotard [...] volta-se diretamente contra o conceito iluminista de razão, [...] os grandes relatos que buscam sua legitimação na estrutura metafísica do curso perderam sua credibilidade” (2001 p. 30-31). Contudo, a Teoria da Modernidade de Habermas sobrepõe-se a estas investidas de Lyotard ao afirmar que a Teoria do Agir Comunicativo exerce um papel significativo de intermediador entre sistema e mundo da vida, porque se entende que ela abre possibilidades de conciliação, ou seja, caminhos de entendimento entre as diferentes partes através da mediação da linguagem. Além do mais, a razão comunicativa é inerente ao mundo da vida das pessoas. Ademais, Habermas assegura que não pretende ancorar sua análise tão somente numa pragmática formal do agir comunicativo, mas, também entender como se comportam os sujeitos diante as mudanças estruturais da sociedade, uma vez que o conceito de mundo da vida é um complemento do agir comunicativo:

Não pretendo ampliar simplesmente a pesquisa pragmático-formal do agir comunicativo, e sim trabalhar sobre a plataforma desse conceito, tentando esquadrihar o seguinte problema: como o mundo da vida enquanto horizonte no qual os que agem comunicativamente se encontram desde sempre, é limitado e transformado pelas mudanças estruturais que ocorrem na sociedade como um todo? (HABERMAS, 2012b, p. 218).

⁶ Processo de desenvolvimento de um estágio menos desenvolvido para um estágio mais desenvolvido da racionalidade humana.

O primeiro enfoque de Habermas está relacionado à sociedade como “mundo da vida”. Este se estrutura pelos conceitos de cultura, sociedade e personalidade. Isto é, o mundo da vida caracteriza-se pela existência social dos indivíduos nele inserido, onde se cultivam os valores culturais, e através do agir comunicativo internalizam esses aspectos como ingredientes de uma interação social que preserva a sua identidade constitutiva. Pode-se dizer, conforme analisa Reese-Schäfer (2008), que o mundo da vida caracteriza-se pelo dado incontestável dos sujeitos a ele pertencentes, pela não controvérsia da forma de conhecimento intersubjetivamente partilhado e pela intransponibilidade das suas fronteiras formando um princípio inesgotável de situações que mudam, pois, contingentes, abertas a outras interpretações. Sitton afirma que, para Habermas, o mundo da vida cumpre certas funções na reprodução da sociedade num todo coerente:

Primeiro, o mundo da vida preserva as condições para o mútuo entendimento mediante a “transmissão e renovação do conhecimento cultural”. Segundo, permite a ação social a manter a “solidariedade” entre os indivíduos, integrando-os em grupos sociais que mantêm a coerência da coletividade, o sentido de ser um entre “outros”. Terceiro, o mundo da vida forma identidades individuais, e é assim como o sentido de si mesmo surge a vontade a partir da interação de um mesmo nos demais (2006, p. 138-139).

De todo modo, estes conceitos retomados por Sitton correspondem aos componentes estruturais do mundo da vida oferecidos por Habermas. Eles integram entre si características que se complementam e dão sustentação ao processo de desenvolvimento da sociedade como um todo pela ação que promovem de um para com o outro. Tal processo encarrega-se de trazer no seu bojo interpretações das situações e reconfigurações da realidade já existente, possibilitando que se constituam novos enfoques e abrangências do entrelaçamento dessas instâncias interdependentes que vão gerar novas posições e demandas dessa conjuntura. Habermas assim define estes componentes:

Chamo *cultura* o acervo de saber em que os participantes na comunicação se abastecem de interpretações para entender-se sobre algo no mundo. Chamo *sociedade* às ordenações legítimas através das quais os participantes na interação regulam suas pertenças a grupos sociais, assegurando com isso a solidariedade. E por *personalidade* entendo as competências que convertem um sujeito capaz de linguagem e de ação, isto é, que o capacitam para tomar parte em processos de entendimento e para afirmar neles sua própria identidade (2012b, p. 619).

A realização destes componentes é o que se pode denominar, em Habermas, de o mundo da vida, mediado pelo agir comunicativo entre os sujeitos nele envolvidos. Define-se, então, que a sociedade não é tão somente um aglomerado de pessoas reunidas em torno de certa organização, mas “é fundamentalmente uma rede de ações comunicativas que trabalham com tarefas funcionais tais como manter uma continuidade cultural, preservando as leis sociais legítimas e criando atores competentes” (SITTON, 2006, p. 139). São os aspectos simbólicos da cultura, da sociedade e da personalidade que dão concretude ao mundo da vida, e vice-versa. Deste modo, pode-se entender com Sitton que

o mundo da vida se reproduz quando os autores sociais são capazes de conectar convincentemente “novas situações” com outras já existentes, como as interpretações culturais já estabelecidas, as relações sociais legítimas e as histórias individuais de vida (2006, p. 140).

A socialização mediante o mundo da vida continuamente depara-se com novas situações a que terá de confrontá-las com as já existentes. O êxito disto se dará pelo agir comunicativo como meio de integração entre o atual fato social e o que está se apresentando como novo. Tal situação requer que os sujeitos interajam entre si, fomentando a identidade que lhes é própria, e dê sentido à sua existência. Sem a interação, não é possível haver o desenvolvimento e o assentimento por parte de todos os envolvidos para se chegar a um denominador comum do agir comunicativo por eles tentado na resolução de algum assunto.

Entende-se que com o grau qualitativo das interações sociais é que se fortalecem a personalidade e os valores culturais e atitudes condizentes com as normas estabelecidas pela sociedade. O sentido da vida de cada indivíduo assegura-se, portanto, pela capacidade destes de estabelecerem uma rede de ação comunicativa entre si, garantindo a participação, de igual forma, de todos os envolvidos. Para Habermas, o mundo da vida não é o que determina o conjunto de uma sociedade, é apenas parte, evidentemente, necessária. A sociedade moderna constitui-se pela contraposição de duas instâncias distintas, como já se mencionou anteriormente. Por isso, dar-se-á o passo seguinte que é o de compreender a esfera sistêmica

O sistema refere-se ao campo da política e da economia e tem como princípio a articulação para o êxito da reprodução material da sociedade. Detém-se nas ações

estratégicas no intuito de alcançar os fins propositados. Diferentemente do mundo da vida, caracterizado pela busca do consenso entre os sujeitos através do agir comunicativo, o sistema político e econômico é mediado pelo poder e pelo dinheiro. Considera Mühl, a este respeito:

[...] o mundo sistêmico é decorrente da racionalização do mundo da vida e surge como um mecanismo redutor de carga que pesa sobre o agir comunicativo diante do esgotamento dos outros mecanismos de controle social. À medida que ele se complexifica, porém, tende a romper os seus vínculos com o mundo da vida, a substituir a comunicação pela linguagem e a sobrevalorizar os componentes dinheiro e poder em detrimento dos demais componentes do mundo da vida (2003, p. 209).

Percebe-se de imediato a mudança que há entre um e outro. Além disso, o mundo sistêmico “apesar de se apresentar como oposto ao mundo vital tem sua origem vinculada ao mundo da vida e se mantém, ainda que de forma parasitária, dependente do agir comunicativo” (MÜHL, 2003, p. 208). Compreende-se que o aspecto sistêmico da sociedade decorre do processo histórico de evolução social e da demanda que surge das suas próprias ações no porvir dos tempos. A integração da sociedade como um todo, dependerá, em partes, da conformidade desta mesma com o sistema que lhes diz respeito. Daí a consideração de Sitton:

[...] a necessidade de uma teoria de sistemas para a sociedade surge na realidade – no nível histórico – até certo ponto da “evolução social”. Se, pretendemos compreender todas as formas pelas quais ocorre a integração das sociedades contemporâneas, a análise da sociedade como um mundo da vida deve complementar-se mediante uma reconstrução da sociedade na forma de sistema autossustentável (2006, p. 151).

Isto significa, nesta perspectiva, que o sistema em si constitui-se de um conjunto de subsistemas, como economia e política, que têm a função de dar sustentabilidade à sua totalidade. Tais subsistemas cumprem um papel específico, assim como cada membro do corpo humano tem uma função própria e significativa para manter a totalidade, que é a pessoa. Para isto é fundamental a consonância de uns para com os outros. Sitton assegura, neste sentido, que “a integração total do sistema de uma sociedade se realiza por meio do

êxito deste intercâmbio de recursos entre os subsistemas, o que permite manter a sociedade como um todo no transcorrer do tempo” (2006, p. 151). Além disso, Sitton (2006) alega que na mesma medida e perspectiva dos sistemas o mundo da vida é reinterpretado teoricamente como o subsistema que se ocupa dos processos de reprodução cultural, de integração social e socialização. Elucida ainda que a diferença, entre um e outro, está no aspecto interno de cada um deles. Pois o mundo da economia, da administração, não se faz rogar pelo agir comunicativo como no mundo da vida e, sim, pelo intermédio do dinheiro e do poder. Todavia, “[...] todos os subsistemas – não somente o administrativo e o econômico – se dedicam a satisfazer os requerimentos funcionais para a integração e a reprodução da sociedade” (SITTON, 2006, p. 152).

1.3 A colonização do mundo da vida pelo sistema

A colonização do mundo da vida pelo sistema refere-se à unilateralização de um determinado modo de vida dos indivíduos. As ações cotidianas destes sujeitos sociais ficam à mercê das manobras da racionalidade política, econômica e administrativa. Resultam disto as denominadas patologias sociais, em que as ações estratégicas estão sobrepostas às ações comunicativas. Assim os sujeitos, em vez de serem fins em si mesmo, tornam-se meio para fins recomendados pela ação do mundo sistêmico.

À medida que o sistema econômico submete a seus imperativos a forma de vida das economias domésticas privadas e a conduta de vida de consumidores e assalariados, o consumismo e o individualismo possessivo, bem como os motivos relacionados com o rendimento e a competitividade, se transformam na força configuradora. A prática comunicativa cotidiana é racionalizada unilateralmente a favor de um estilo de vida marcado pela especialização e pelo utilitarismo (HABERMAS, 2012b, p. 587).

Neste caso, percebe-se, como forma de adaptação diante desta transformação, certa ‘reificação’ da práxis comunicativa cotidiana. Entende-se em Habermas que a sobreposição do mundo sistêmico ao mundo da vida leva a uma fragmentação da racionalidade social porque a vontade dos indivíduos fica submetida ao jugo do sistema. A racionalidade social, por sua vez, torna-se refém do sistema, perdendo o sentido primeiro de legitimidade diante da realidade, facilitando o manejo por parte de outrem nas tomadas

de decisões, unilateralidade das ações em consequência de atos isolados. Isto, todavia, impossibilita a todos os envolvidos tornarem-se partícipes das decisões de interesse geral. Neste sentido, esclarece Prestes:

A perda da pré-compreensão da prática comunicativa encolhe o mundo vivido e torna apenas mais um subsistema. Quando a integração sistêmica interfere sobre a integração social, se estabelece uma violência estrutural que ataca as formas de entendimento possível da ação comunicativa, gerando perda de sentido, perda de legitimação, desestabilização das identidades coletivas, ruptura da tradição (1996, p. 84).

Acrescente-se a isto a dependência que o mundo da vida tem do Estado. Este, com o poder legitimado de criar leis de organizar a vida social e econômica, por vezes descamba das suas funções para a racionalidade tecnocrática, no sentido de ser muito mais um impostor do coletivo do que um organismo construtor do diálogo e do entendimento das partes distintas que o compõem e o legitimam ao mesmo tempo. Deste modo, o Estado, como resultado da organização do conjunto de pessoas, proscreve a sua própria origem, que é a de atender as necessidades da vida social, detendo-se, por demais, ao uso do poder e do dinheiro sobre essas mesmas pessoas que o convalidam. Esclarece Sitton, ao referir-se a isto:

As compensações do Estado benfeitor derivam em “paternalismo”, em “supervisão e custódia” e num “privativismo civil” nos quais os cidadãos se transformam em consumidores privados e em clientes dos programas sociais. [...] Habermas sustenta que as políticas de bem estar contribuem desta maneira ao deterioramento das fontes tradicionais de solidariedade social (2006, p. 170).

Daí se explica de onde emana visivelmente a complexidade na perspectiva do sistema. A dinâmica sistêmica torna-se presunçosa, apresentando-se como algo natural ao mundo da vida. Neste sentido, a vontade dos indivíduos fica aquinhoadada pelo bel prazer das benesses concedidas pelo Estado e a capacidade dos indivíduos tomarem partido das suas próprias convicções. Por ora, o que se percebe é a afirmação do poder e do dinheiro sobre todas as demais esferas do mundo da vida – cultural, pessoal e social. Neste sentido, afirma este autor que

a colonização é possível porque o mundo da vida tem sido despojado de sua tradição enquanto se racionaliza somente em parte devido aos potenciais de racionalidade, que a mudança cultural possui ao alcance, são, em grande parte, “encapsulados” em culturas espertas e não se difundem na vida cotidiana (SITTON, 2006, p. 173).

Assim, percebe-se haver um caminho sem volta ou pouca luz no fim do túnel a ser atravessado. Mas como isto é possível, se a origem *do sistema que levou a colonização do mundo da vida é o próprio mundo da vida?* Habermas mesmo poderá responder, porque este processo representa apenas parte da racionalização social. De outro modo, poderia servir ao que ele denomina de consenso, da capacidade de os sujeitos utilizarem-se do agir comunicativo como meio eficaz do entendimento necessário para o desenvolvimento histórico-cultural de uma dada sociedade, onde todos são peças necessárias à continuidade dos interesses em comum e na emolduração de determinado contexto social que lhes diz respeito, e que está em constante processo de mudança na sua conjuntura.

É deveras importante se ter claro que, para Habermas, a causa da colonização do mundo da vida não é a diferenciação e o desenvolvimento das diferentes esferas do mundo da vida e do sistema, e, sim, a “reificação” sistemática do ideal capitalista moderno de projetar-se no âmbito da sociedade, isto é, a vontade dos sujeitos subjugada aos interesses determinados pelo sistema. Evidencia Habermas:

A racionalização unilateral e a reificação da prática comunicativa cotidiana não são frutos da disjunção entre formas de organização dos subsistemas controlados por meios “dinheiro” e “poder”, uma vez que se especializam na tradição cultural, na integração e na educação social, ficando na dependência do entendimento como mecanismo de coordenação da ação (2012b, p. 597).

Ao encontro disto, Habermas não se contrapõe ao mundo burguês da sua época, pelo contrário, busca justificativas para explicar a situação a que chegou a unilateralização da racionalidade. Destarte, ensaia uma saída a este impasse, pois entende que não há como fugir da complexidade da sociedade moderna, porque esta tende a complexificações cada vez maiores. Procura-se saber qual seria, então, a saída do efeito causado pela colonização do mundo da vida. Pode-se afirmar, *grosso modo*, pelo juízo que aqui se faz da abordagem de Habermas, que é a perspectiva da racionalidade comunicativa no mundo da vida que

auxilia a integração social da sociedade pelo agir comunicativo. Compreende-se que o agir comunicativo é a essência básica para o entendimento e o garantidor de uma dada realidade, porque “por mais que o mundo sistêmico se complexifique e se utilize de mecanismo de violência para manter seu predomínio, continua dependendo do mundo da vida, pois somente através deste é que o sistema poderá ser institucionalizado e mantido” (MÜHL, 2003, p. 209).

2 AGIR COMUNICATIVO E EDUCAÇÃO

A sociedade ocidental, de sua origem nas sociedades primitivas passando pelas tradicionais até chegar às denominadas sociedades complexas, se constitui por diferentes momentos e características. Tal sociedade passou por transformações constantes, como se viu com base em Habermas no capítulo anterior. Habermas apresenta seu conceito de

sociedade pela dinâmica consequente da evolução social ocorrida concomitantemente nos planos do sistema e do mundo da vida. O autor alerta que, por vezes, esta evolução pode se direcionar a uma unilateralização mediante a sobreposição do sistema ao mundo da vida, acarretando em patologias sociais⁷. O paradoxo característico das sociedades modernas complexas do ocidente, em que pode haver a predominância da colonização⁸ do mundo da vida pelo sistema, refere-se a “uma consequência de processos de racionalização ligados à modernização capitalista” (PINZANI, 2009, p. 98). O autor alemão busca desenvolver a compreensão desta realidade mediante a Teoria do Agir Comunicativo baseada em sua teoria social crítica. Destaca o autor:

Quando partirmos de que o gênero humano se mantém por meio das atividades socialmente coordenadas de seus integrantes, e que essa coordenação precisa ser gestada por meio da comunicação que almeja o comum acordo, então a reprodução do gênero *também* exige que se cumpram as condições de uma racionalidade inerente ao agir comunicativo (HABERMAS, 2012a, p. 683).

Nesta asserção percebe-se que Habermas procura mostrar que a própria reprodução da espécie humana necessita da garantia de condições oferecidas pela racionalidade comunicativa. E o amálgama das atividades socialmente coordenadas nesta direção desenvolve-se entre os sujeitos, num dado contexto, em função da realização de ações de entendimento através da mediação do agir comunicativo, definido por este autor como “interação de pelo menos dois sujeitos capazes de falar e agir que estabelecem uma relação interpessoal (seja com meios verbais ou extraverbais)” (HABERMAS, 2012a, p. 166).

⁷ Habermas apresenta como patologias sociais a dominação do mundo sistêmico sobre o mundo da vida, e assim afirma: “Do ponto de vista da análise dos processos da modernização, pode-se formular a hipótese global segundo a qual um mundo da vida em vias de racionalização é paulatinamente desligado da economia e da administração do Estado, isto é, de esferas de ação organizadas formalmente e em processo de complexificação; e no decorrer desse processo ele é submetido a elas. Tal dependência – consequência da mediatização do mundo da vida por obra de imperativos sistêmicos – assume as formas de patológicas de uma colonização interna. À medida que os desequilíbrios que ocorrem na reprodução material (crises de controle analisáveis À luz de uma teoria de sistemas) já não podem ser compensados, a não ser por meio de entaves na reprodução simbólica do mundo da vida (patologias ou crises de identidade vivenciadas ‘subjetivamente’) (2012b, p. 552).

⁸ Entende-se em Habermas colonização do sistema sobre o mundo da vida os “efeitos de uma disjunção entre mundo da vida e sistema. O paradoxo já não decorre das relações entre diferentes princípios de socialização. A racionalização do mundo da vida possibilita a passagem da integração social para meios de controle independentes da linguagem e, com isso, um desmembramento de esferas de ação organizadas formalmente, as quais têm, por seu turno, efeitos retroativos sobre os contextos do agir comunicativo, impondo ao mundo da vida agora marginalizado, imperativos próprios” (2012b, p. 576).

O advento das sociedades complexas contemporâneas trouxe novos desafios nos campos político, econômico e social. As questões referentes à educação, mais precisamente sobre o ofício docente que neste trabalho pretende-se apresentar, tornam-se também intrínsecas a este processo de mudança da realidade que ora se vivencia. Neste sentido, pretende-se, neste capítulo, com base na obra *Teoria do Agir Comunicativo*, de Habermas, apresentar primeiramente o conceito de agir comunicativo⁹ e sua explicitação mediante os conceitos de entendimento¹⁰ e de acordo¹¹ comunicativo.

O conceito do agir comunicativo habermasiano possibilita entender, *grosso modo*, que este se realiza pela interação entre indivíduos numa dada sociedade através da relação interpessoal, isto é, pela intersubjetividade dos sujeitos capazes de linguagem e ação (sejam verbais ou não verbais) num dado contexto. A pragmática formal tem seu desenvolvimento pelo agir comunicativo, pelo diálogo entre os sujeitos, como parte da ação social, o que significa que, “o que quer dizer entender uma sentença utilizada de modo comunicativo, ou seja, uma enunciação” (HABERMAS, 2012a, p. 515) é factível de compreensão a todos os envolvidos pelos atos de fala. Para tanto, entende-se que a pragmática formal atém-se à competência comunicativa, no sentido de esclarecer através de regras o sentido daquilo que está sendo objeto da intersubjetividade nos diferentes atos de fala que, por consequência, estabelecem o *telos* do agir comunicativo, isto é, o entendimento.

O entendimento possibilita a construção de acordo, o qual, por sua vez, permite a organicidade de certa realidade do mundo da vida dando a reconhecer interesses em comum entre os sujeitos envolvidos. Esta construção do agir comunicativo acontece no mundo da vida através da linguagem entre os indivíduos possibilitando a capacidade linguística. Deste modo, nota-se haver a possibilidade de aproximar estes conceitos à esfera do processo de desenvolvimento profissional docente, e às implicações no contexto educativo das sociedades complexas ocidentais.

⁹ “O conceito do agir comunicativo, por fim, refere-se à interação de pelo menos dois sujeitos capazes de falar e agir que estabelecem uma relação interpessoal (seja com meios verbais ou extraverbais).” (HABERMAS, 2012a, p. 166)

¹⁰ O conceito de entendimento (*Verständigung*) remete a um comum acordo almejado pelos participantes e racionalmente motivado, que se mede segundo pretensões de validade criticáveis (HABERMAS, 2012a, p. 147). Ainda mais, “o termo entendimento” tem o significado mínimo segundo o qual (ao menos) dois sujeitos aptos a falar e agir entendem uma expressão linguística de maneira idêntica (HABERMAS, 2012a, p. 531).

¹¹ “O comum acordo baseia-se em *convicções* partilhadas. O ato de fala de um só tem sucesso quando o outro aceita a oferta aí presente; ou seja, é preciso que ao manifestar ‘sim’ ou ‘não’, e de maneira mais, ou menos, implícita – o outro assuma posição diante de uma pretensão de validade fundamentalmente passível de crítica. Tanto o *ego*, que com sua externação manifesta uma pretensão de validade, quanto o *alter*, que reconhece ou contesta essa pretensão, embasam suas decisões sobre razões potenciais.” (HABERMAS, 2012a, p. 498)

É conveniente destacar em Habermas o papel do agir comunicativo como elemento primordial da racionalidade dos indivíduos, sobretudo quando se trata da argumentação desenvolvida na esfera do mundo da vida. Deste modo, destaca o autor, “por certo, asserções fundamentadas e ações eficientes são um sinal de racionalidade. Denomina-se racionais os sujeitos capazes de agir e falar que na medida do possível não se enganam quanto a fatos e relações entre meio e fim” (HABERMAS, 2012a, p. 43). Portanto, para Habermas, ser capaz de explicar de forma argumentativa, frente a um crítico, ações pertinentes ao mundo da vida, é sinal de racionalidade. Sobretudo, adianta o autor, isso ocorre na medida em que a argumentação levar em conta os aspectos atinentes às normas vigentes e às expectativas legítimas de conduta à sociedade que vive este mesmo sujeito.

Habermas não é um educador e sim filósofo e sociólogo em sua origem teórico-epistêmica. Entende-se que suas prerrogativas conceituais, mais precisamente partindo da sua definição do agir comunicativo, são também de significativas contribuições para se pensar o ofício docente. Assim, em meio a estes aspectos, buscar-se-á compreender neste capítulo como Habermas desenvolve o conceito do agir comunicativo; igualmente, será visto como apresenta nova perspectiva de compreensão da racionalidade humana no âmbito das interações entre os sujeitos envolvidos em atos de fala. De outro modo, para adentrar mais precisamente no âmbito da educação através das reflexões anteriormente apresentadas sobre a concepção de sociedades ocidentais complexas e pluralistas, faz-se necessário, inicialmente, compreender os conceitos fundamentais da *Teoria do Agir Comunicativo*, esforço que será levado adiante a seguir.

2.1 Habermas e o agir comunicativo

2.1.1 O conceito de agir comunicativo

Dentre as obras fundamentais de Habermas destaca-se a *Teoria do Agir Comunicativo*. Propõe-se, a partir dela, compreender a análise que faz este autor acerca da sociedade e as duas formas de racionalidade que estão simultaneamente presentes: a racionalidade comunicativa e a racionalidade formal. Habermas intenta distinguir as duas formas de racionalidade partindo da sua interlocução com Max Weber sob os aspectos da racionalização social apresentada por este último. Afirma Habermas:

Ao fazê-lo, partirei de uma classificação de ações apoiada na teoria da ação weberiana em sua versão não oficial, na medida em que ela discerne ações sociais em duas orientações da ação. Tais orientações correspondem à coordenação das ações ora por meio de posicionamentos de interesse, ora pelo comum acordo normativo (2012a, p. 494).

Habermas afirma que “o modelo do agir *racional-teológico* toma como ponto de partida que o ator está orientado em primeira linha pela consecução de um fim estabelecido de maneira bastante exata segundo propósitos” (2012a, p. 495). Deste modo, toda ação racional é voltada para fins práticos. Portanto, os meios pelos quais os indivíduos elegem serem mais adequados para alcançar seus objetivos e assegurar o resultado desejado é que definirá que forma de racionalidade fora tomada por estes, num dado contexto. Neste sentido, Cenci esclarece:

Habermas ocupa-se, prioritariamente, com os tipos de atitudes que os sujeitos capazes de fala e ação podem adotar diante dos demais agentes. Nas ações sociais os participantes podem assumir uma atitude orientada ao entendimento ou uma atitude orientada ao êxito (2011, p. 103).

Habermas distingue ação instrumental de ação comunicativa. No que concerne à primeira, assim se posiciona:

Chamamos de instrumental uma ação orientada pelo êxito quando a consideramos sob o aspecto da observância de regras técnicas da ação e quando avaliamos o grau de efetividade de uma intervenção segundo uma concatenação entre estados e acontecimentos (HABERMAS, 2012a, p. 495).

Acrescenta, ainda:

[...] chamamos tal ação de estratégica quando a consideramos sob o aspecto da observância de regras de escolhas racional e quando avaliamos o grau de efetividade da influência exercida sobre as decisões de um oponente racional (HABERMAS, 2012a, p. 495-496).

Sobre estas duas ações formais o autor destaca: “ações instrumentais podem ser associadas a interações sociais, e ações estratégicas representam, elas mesmas, ações sociais” (HABERMAS, 2012a, p. 496).

Em contrapartida Habermas apresenta a ação comunicativa, a qual se realiza através do entendimento entre os sujeitos mediante atos de fala. Afirma o autor:

No agir comunicativo os participantes não se orientam em primeira linha pelo próprio êxito de si mesmos; perseguem seus fins individuais sob a condição de que sejam capazes de conciliar seus diversos planos de ação com base em definições comuns sobre a situação vivida. De tal forma, a negociação sobre as definições acerca da situação vivida faz-se um componente essencial das exigências interpretativas necessárias ao agir comunicativo (HABERMAS, 2012a, p. 496).

A teoria da ação, mais precisamente sobre o conceito de agir comunicativo, se dá no âmbito de uma realidade em comum entre os sujeitos que a constituem. Entre outros aspectos, a teoria da ação, na esfera do agir comunicativo, realiza-se mediante a capacidade argumentativa entre interlocutores livres num dado contexto, “de um sujeito capaz de falar e agir segundo a sua maneira de se comportar, em cada caso enquanto participante da argumentação” (HABERMAS, 2012a, p. 48). Neste sentido ainda, afirma Habermas:

E a racionalidade dos que participam dessa prática comunicativa pode ser mensurada segundo sua maior ou menor capacidade de fundamentar suas exteriorizações sob *circunstâncias apropriadas*. Portanto, a racionalidade inerente à prática comunicativa cotidiana remete à prática argumentativa como instância de apelação que possibilita dar prosseguimento ao *agir comunicativo* com outros meios, quando não se pode mais abrandar um dissenso por meio das rotinas do dia a dia, mas ainda se deve, não obstante, decidir sobre ele sem o emprego imediato ou estratégico de violência (2012a, p. 47-48).

Habermas parte do núcleo central da Teoria do Agir Comunicativo, cujo aspecto refere-se à capacidade humana da racionalidade que é, segundo ele, o elemento principal para possibilitar justificativas confiáveis quando da necessidade de explicar algo do mundo da vida. Sobremaneira, o autor considera que o conceito de racionalidade comunicativa não se refere tão somente a uma conexão sistemática, e, sim, “uma teoria da argumentação¹² capaz de explicar devidamente esse conceito de racionalidade comunicativa, referida a um contexto sistemático de pretensões universais de validade ainda não esclarecido” (HABERMAS, 2012a, p. 48). Além disso, pode-se dizer que em Habermas a relação intersubjetiva entre os sujeitos envolvidos num ato de fala se dá quando os atos de fala correspondam simultaneamente a todos os envolvidos e satisfaçam as condições necessárias a uma comunicação direcionada a um acordo num determinado contexto em que tal fato acontece. Afirma ele:

Esse conceito de *racionalidade comunicativa* traz consigo conotações que, no fundo, retrocedem à experiência central da força espontaneamente unitiva e geradora de consenso própria à fala argumentativa, em que diversos participantes superam suas concepções inicialmente subjetivas para então, graças à concordância de convicções racionalmente motivada, assegurar-se ao mesmo tempo da unidade do mundo objetivo e da intersubjetividade de seu contexto vital (HABERMAS, 2012a, p. 35-36).

Denota-se que a racionalidade comunicativa¹³ é o cerne do agir comunicativo e é através dele que se desenvolve o mundo da vida propiciando o entendimento entre os sujeitos. Assim conceitua Habermas o agir comunicativo:

O conceito de agir comunicativo, por fim, refere-se à interação de pelo menos dois sujeitos capazes de falar e agir que estabelecem uma relação interpessoal (seja por meios verbais ou extraverbais). Os atores buscam um entendimento sobre a situação da ação para, de maneira concordante, coordenar seus planos de ação e, com isso, suas ações (2012a, p. 166).

¹² “Denomina-se ‘argumentação’ o tipo de discurso em que os participantes tematizam pretensões de validade controversas e procuram resolvê-las ou criticá-las com argumentos. Um argumento contém razões que se ligam sistematicamente à pretensão de validade de uma exteriorização problemática. A “força” de um argumento mede-se, em dado contexto, pela acuidade das razões”. (HABERMAS, 2012a, p. 48)

¹³ Esta racionalidade comunicativa exprime-se na capacidade unificadora do discurso orientado para o entendimento que assegura aos locutores intervenientes, ao mesmo tempo, um mundo da vida intersubjetivamente partilhado e, com ele, o horizonte no qual todos se podem referir ao mesmíssimo mundo objetivo (HABERMAS, 2010).

O agir comunicativo é entendido como meio de interpretação de algo posto em comum entre sujeitos capazes de desenvolver um entendimento sobre o mesmo de forma racional. Destaca Habermas que “o conceito central de interpretação refere-se em primeira linha à negociação de definições situacionais passíveis de consenso” (2012a, p. 166). Assim, conforme o autor, a linguagem é o aspecto central deste modelo de ação. Sob o ponto de vista habermasiano a linguagem é compreendida como a ligação da interação entre os indivíduos envolvidos em atos de fala e, com isso, possibilita chegar-se a um entendimento em comum. Diz Habermas: “O valor real do entendimento consiste, pois, num acordo construído comunicativamente, limitado por pretensões de validade e *respaldado* em argumentos potenciais (que poderiam ser aduzidos se necessário)” (2012b, p. 484).

Desta maneira, assegura o autor que o agente de fala não pode menosprezar as pretensões universais de validez quando atua comunicativamente com seu ouvinte, pois, entende-se que numa ação comunicativa há a dependência recíproca entre ambos, de modo a haver a necessidade de chegar-se a um acordo acerca do assunto tratado. De acordo com o autor, para haver a validez do ato de fala que leve os envolvidos ao entendimento, deve-se atender três considerações fundamentais, quais sejam: a verdade, a retitude e a veracidade, porque tais pretensões podem ser sujeitas a críticas por quem quer que seja. “O entendimento significa o fim imanente da comunicação linguística” (HABERMAS, 1997, p. 198). Ademais, acrescenta o autor, se levado em conta os componentes de validez, os acordos de entendimento são algo a produzir-se ativamente entre falante e ouvinte.

O entendimento é, pois, um processo que trata de superar a não compreensão e o mal entendido, a não veracidade frente a si e frente aos demais, a não concordância em suma, e isso sobre a base comum de pretensões de validez que se endereçam a um reconhecimento recíproco (HABERMAS, 1997, p.199).

Com isto, chega-se ao esclarecimento de que o entendimento concretiza-se pelo caso de o falante fazer-se compreendido pelo ouvinte, de modo a este último dar por aceitas as proposições do anterior mediante os requisitos ou exigências de validade anteriormente mencionadas e que precedem a toda possível comunicação voltada ao acordo de ambos os partícipes. Deste modo, é excluída toda e qualquer tentativa de ação estratégico-instrumental, a qual se caracteriza pela ação do sujeito, cujos aspectos são de

relações de sobreposição sobre a natureza e os sujeitos. Ademais, entende-se que este tipo de ação atém-se a uma visão unilateralizada, pois admite a possibilidade de controle, de poder de uns indivíduos sobre os outros, ou sobre as coisas, dando pouca importância, ou a não devida importância, ao potencial crítico e emancipador dos sujeitos capazes de racionalidade. Isto é, a racionalidade instrumental que aqui é referida tem “conotações de uma autoafirmação exitosa, que se vê possibilitada pela adaptação inteligente às condições de um meio contingente e pela disposição informada dessas mesmas condições” (HABERMAS, 2012a, p. 35).

Diferentemente desta forma de racionalidade, como já se anunciava, Habermas destaca aquela, considerada por ele mais ampla, pois pressupõe a relação de intersubjetividade entre os sujeitos, quer seja, a racionalidade comunicativa, viabilizando, assim, a sociabilidade para com os mesmos. As normas atinentes à sociabilidade requerem uma ação comunicativa que remete ao entendimento entre os envolvidos. Neste sentido, conforme Siebeneichler:

O conceito “razão comunicativa” ou “racionalidade comunicativa” pode, pois, ser tomado como sinônimo de agir comunicativo, porque ela constitui o entendimento racional a ser estabelecido entre participantes de um processo de comunicação que se dá sempre através da linguagem, os quais podem estar voltados, de modo geral, para a compreensão de fatos do mundo objetivo, de normas e de instituições sociais ou da própria noção de subjetividade (1994, p. 66).

Para Siebeneichler, “comunicação linguística voltada ao entendimento e ao consenso: é razão comunicativa” (1994, p. 66). Seguindo este pensamento, retomam-se as considerações habermasianas a este respeito. Assim, diz Habermas, “[...] um falante só escolhe uma expressão linguística para poder chegar a um entendimento *sobre* alguma coisa *com* um ouvinte, e ao mesmo tempo para tornar a *si mesmo* compreensível” (2012a, p. 532). Deste modo, o fato dos sujeitos utilizarem-se de atos de fala para que haja a coordenação da ação de entendimento entre eles intui-se um acordo de validade acerca das pretensões de validade, as quais indicam o fio condutor sobre os quais há de se fundamentar o emprego da linguagem desenvolvendo a intersubjetividade entre os sujeitos num dado contexto. Acrescenta-se a isto que

reside na intenção comunicativa do falante: (a) realizar uma ação de fala *correta* tendo em vista o contexto normativo dado, a fim de que se estabeleça uma relação interpessoal entre ele e o ouvinte, enquanto relação reconhecida de modo legítimo; (b) fazer um enunciado *verdadeiro* (ou uma pressuposição *acertada* de existência) a fim de que o ouvinte assuma e partilhe o saber do falante; e (c) expressar de maneira veraz opiniões, intenções, sentimentos, desejos etc., a fim de que o ouvinte acredite no que é dito (HABERMAS, 2012a, p. 532).

Habermas afirma, neste sentido, que uma comunidade intersubjetiva gerada por acordos normativos alcançados se apresenta por estes três planos distintos: de um consenso normativo, de um saber proposicional compartilhado e de uma mútua confiança na sinceridade subjetiva de cada um. Tais aspectos, segundo o autor, podem ser explicados recorrendo-se às funções do entendimento linguístico, mediados através de atos de fala. Diz ele:

Como *medium* do entendimento, os atos de fala estão: (a) a serviço da produção e inovação de relações interpessoais, e o falante faz então referência a algo ao *mundo* das ordenações legítimas; (b) a serviço da representação ou da pressuposição de estados e eventos, e o falante faz referência a algo no *mundo* de estados de coisas; e (c) a serviço da manifestação de vivências, ou seja, da autorepresentação, e o falante faz referência a algo no *mundo* subjetivo ao qual tem acesso privilegiado (HABERMAS, 2012a, p. 533).

Conforme o autor, os atos de fala são evidenciados intersubjetivamente através de acordos alcançados comunicativamente por estas três pretensões de validade suscetíveis a críticas. Assegura-se, assim, que os atores deste processo, uma vez que tenham se entendido entre eles sobre algo e entendam, a partir disso, a si mesmos, não podem tornar válidos seus atos de fala sem recorrer a um destes pontos mencionados. Sobretudo, se “os atos de fala orientados ao entendimento estão inseridos sempre, segundo dito, em uma rede complexa de referências ao mundo [...] que se evidencia o aspecto de validade *predominante* sob o qual o falante gostaria de ver compreendida sua enunciação” (HABERMAS, 2012a, p. 534). Considera-se em Habermas que o agir comunicativo realiza-se de conformidade à capacidade havida, ao menos entre dois sujeitos capazes de interação de um para com outro, ou seja, de chegarem a um acordo mútuo sobre algo subjetivamente tratado e, assim, orientarem-se nas suas ações através de pretensões de validade intersubjetivamente reconhecidas e compartilhadas entre todos os demais sujeitos numa determinada realidade.

2.1.2 A pragmática formal

A Teoria do Agir Comunicativo baseia-se nos princípios da pragmática formal da linguagem. Por meio desta, Habermas considera ser possível desvencilhar-se do viés teórico de Adorno e Horkheimer e desenvolver, a partir de então, uma crítica social que lhe é própria, presentificada pela teoria dos atos de fala. Por este meio, ocorre uma mudança de paradigma, do da consciência para o da razão comunicativa. Com isto, “o autor reconstrói os fundamentos teórico-normativos da teoria crítica” (PRESTES, 1996, p. 67). Além disso, o autor busca dar continuidade ao esforço de alargar a teoria acerca do processo de conhecimento ou de esclarecimento (*Aufklärung*), iniciado mais precisamente por Kant e que ele considera inacabado. Habermas entende que o conceito de autonomia entendido como capacidade subjetiva dos sujeitos refletirem e de tomarem decisões por conta própria, de Kant, conta com uma estrutura subjetiva que procede da participação dos sujeitos envolvidos sobre um determinado fato.¹⁴ Portanto, a partir da sua obra *Teoria do Agir Comunicativo*, dá a entender que a subjetividade dos sujeitos está constantemente a se constituir também nas relações intersubjetivas, ou seja, mediante argumentos, em seus enunciados sempre falíveis, mesmo que se tenha chegado a um acordo no sentido que estes precisam sempre ser reorganizados e dimensionados em consonância às ações de um determinado contexto ao qual estão todos envolvidos de igual modo.

Enquanto a filosofia transcendental kantiana intenta à universalização da razão pelos aspectos subjetivos (ação do sujeito racional sobre o objeto), Habermas busca dar conta deste problema mediante a linguagem, a qual envolve, além dos aspectos subjetivistas dos indivíduos, também a intersubjetividade destes mesmos. Habermas propõe o “nome de ‘pragmática universal’ para o programa de investigação que tem por objetivo reconstruir a base universal da validade de fala” (1997, p, 302). Neste sentido, o

¹⁴ Neste sentido Habermas aponta que “o pragmatismo kantiano, como a filosofia transcendental, ainda está em busca de condições supostamente universais – condições necessárias para as práticas e realizações básicas de um sujeito que fala e que age, bem como para as estruturas profundas dos mundos vitais partilhados intersubjetivamente nos quais esses sujeitos se socializam. [...] As condições transcendentais funcionam agora para nós como um dado *a priori*, uma vez que se parte do envolvimento numa forma cultural de vida; mas já não se afirma que elas se localizam num mundo inteligível que não teve origem nem no espaço nem no tempo” (HABERMAS, 2007, p. 56).

autor procura realizar sua fundamentação teórica da linguagem enfraquecendo o transcendental conforme entendido por Kant. Conforme Thomas McCarthy,

igual à filosofia transcendental de Kant, a pragmática universal propõe-se a desvelar condições de possibilidade, porém o foco da atenção desloca-se da possibilidade de ter experiência dos objetos, à possibilidade de chegar a um acordo na comunicação na linguagem ordinária. Ademais, abandona-se o forte apriorismo do projeto kantiano (a dedução transcendental) em favor de um “*a priori* relativizado”, de um *a priori* que reconhece condições empíricas de contorno, o desenvolvimento filogenético e ontogenético das estruturas universais e a interconexão estrutural da experiência e ação (1995, p. 323).

Além de retomar Kant em novas bases, Habermas também recebe influências em sua *Teoria do Agir Comunicativo*, da abordagem lógica da filosofia da linguagem de Wittgenstein, assim como do pragmatismo norte-americano de Peirce e da teoria dos atos de fala, mais precisamente de Searle e Austin, e do universalismo de Noam Chomsky, entre outros. Entretanto, não se pretende pormenorizar análises sobre estes autores neste trabalho, mas apenas situar a perspectiva habermasiana de um novo conceito de razão, chamando-a de razão comunicativa, situada a partir de sua pragmática universal.

Segundo McCarthy, a ideia de uma pragmática universal de Habermas se resume da seguinte forma:

[...] todo projeto de Habermas, desde a crítica do cientificismo contemporâneo, ao da reconstrução do materialismo histórico, repousa na possibilidade de proporcionar uma explicação da comunicação, quer seja, por sua vez, teórica e normativa, que vai mais além da pura hermenêutica sem ser reduzida a uma ciência empírico-analítica estrita (1995, p. 315).

Entende-se, a partir de McCarthy, que Habermas busca desenvolver uma concepção da racionalidade mais ampla do que a havida até então. O autor alemão busca “ocupar-se de modo quase obsessivo com as condições e possibilidades da atividade social comunicativa, tida como básica e fundamental” (SIEBENEICHLER, 1994, p. 88). Daí compreende-se que Habermas desenvolve uma teoria da competência comunicativa, cujo intento é recuperar os pressupostos universalistas kantianos, que no seu entender são

fundamentais ao entendimento, ou seja, à base do desenvolvimento de uma racionalidade comunicativa no seu âmbito geral.

Portanto, Habermas propõe uma mudança de paradigma da racionalidade comunicativa, qual seja, considera não apenas os aspectos subjetivistas do sujeito, isto é, apoiada na filosofia da consciência, mas também, e principalmente, da capacidade intersubjetiva deste mesmo através das suas ações de atos de fala, expressando, por sua vez, a racionalidade comunicativa, em suma, ampara-se numa filosofia da linguagem. Assim, “para Habermas, a racionalidade comunicativa contém, em si mesma, um *telos* emancipador que torna possível a manutenção do poder transformador da razão” (MÜHL, 2003, p. 175). Compreende-se, deste modo, que a finalidade da ação comunicativa é o entendimento¹⁵, o acordo recíproco entre os sujeitos envolvidos. Cabe à pragmática universal destacar as situações em que isto possa vir a acontecer, de maneira a atender a regras socioculturais à qual estão inseridos os indivíduos envolvidos. Afirma Habermas:

O objeto da pragmática universal são as emissões ou manifestações efetuadas em “situações em geral”, fazendo abstrações de elementos contextuais específicos. A pragmática universal tem a forma de uma teoria da competência comunicativa. Sua tarefa é a reconstrução do sistema de regras conforme as quais os falantes competentes colocam ou situam orações e emissões (1997, p. 84).

Em suma, entende-se que a pragmática universal no atinente à competência comunicativa realiza-se pela capacidade de os falantes bem conduzirem as orações e emissões das suas falas conforme as regras estabelecidas pela lógica destes mesmos enunciados num determinado contexto em que tais atos de fala estão a acontecer. Para Habermas, um ato de fala é considerado como uma unidade elementar a um dado contexto de comunicação, pois, segundo ele, “resulta tão inteligível como aceitável para, ao menos, outro sujeito capaz de linguagem e ação” (1997, p. 172). Ademais,

a pragmática universal tem por meta a reconstrução do sistema de regras que os sujeitos adultos têm que dominar para empregar orações em emissões, qualquer

¹⁵ O entendimento com base na conceituação anteriormente apresentada refere-se, a fim de melhor explicitá-lo, a “processo”, pois, na pragmática comunicativa dada no dia a dia entre os sujeitos de racionalidade através dos seus atos de fala, a estabilidade e a univocidade são exceções. São mais reais e comuns as ações comunicativas difusas, sujeitas a constantes revisões e ocasionalmente chegar-se a um acordo entre os indivíduos numa certa realidade.

que seja a língua particular a que as orações pertençam e qualquer que sejam os contextos contingentes em que hajam de ficar insertas (HABERMAS, 1997, p. 172).

Trata-se de entender que, para Habermas, a pragmática universal está associada à linguagem. No entanto, o autor considera que “a semântica formal interpõe um corte conceitual entre o significado de uma sentença e o que o falante tem em mente quando utiliza a sentença em um ato de fala querendo dizer algo diverso do que ela significa literalmente” (HABERMAS, 2012a, p. 515). Habermas acentua, neste caso, referente à pragmática formal da linguagem, a necessidade de “tomar medidas preventivas para que o que se tem em mente não se desvie do significado literal do que é dito, tão pouco no caso-padrão” (2012a, p. 515). De encontro à elucidação deste tema há de se considerar que estão incorporadas à linguagem as pretensões de validade dos atos de fala, cuja finalidade originária é o entendimento entre os sujeitos envolvidos num determinado contexto. Cenci, no seu comentário sobre Habermas, afirma:

Entretanto, há que se observar que nem toda interação mediada de forma linguística se constitui em exemplo de ação orientado ao entendimento, pois o uso da linguagem em interações pode ser também orientado às consequências ou ao entendimento indireto. [...] A pragmática formal habermasiana concede primazia ao agir comunicativo sobre o agir estratégico e justifica-se mediante a tese do parasitismo. De acordo com esta, o uso da linguagem voltado ao entendimento se constitui no modo originário de emprego da linguagem (2011, p.108-109).

A linguagem, por sua vez, é a extensão intersubjetiva dos sujeitos capazes de agir racionalmente através de atos de fala, possibilitando o consenso sobre determinado fato em um dado contexto social a ser continuamente reconstruído e analisado pelos mesmos. Neste sentido, a ação comunicativa tem função essencial, a qual possibilita o entendimento entre os sujeitos envolvidos numa determinada realidade através da linguagem. Esta, por sua vez, cumpre o papel de emancipadora dos indivíduos capazes de racionalidade e de fala, o que gera, por conseguinte, consenso e entendimento destes quando buscam o reconhecimento intersubjetivo por meio de pretensões de validade. Afirma Habermas:

O anúncio de uma *pretensão de validade* não é expressão de uma vontade contingente, e o “sim” a uma pretensão de validade não é apenas uma decisão motivada de maneira empírica. Os dois atos, a proposição e o reconhecimento de uma pretensão de validade, estão subordinados a delimitações convencionais porque uma pretensão como essa só pode ser recusada sob a forma de crítica; e contra uma crítica só pode ser defendida sob a forma de refutação (2012a, p. 521-2).

Deste modo, para Habermas, uma pretensão de validade concretiza-se quando alguém põe em questão as normas sobre as quais há de se ter razões, tornando-as socialmente válidas e legítimas. “Pretensões de validade estão internamente *vinculadas* a razões. Em tal medida, as condições de aceitabilidade de instruções podem ser apreendidas do *próprio* sentido ilocucionário¹⁶ de uma ação de fala; não é preciso completar essas condições com condições sancionadoras *adicionais*.” (2012a, p. 522) Portanto, diferentemente das atitudes dos sujeitos quando levados a ações com objetivos ao êxito de interações estratégicas, se dá o que se designa aquela voltada para o entendimento, do modo original do uso da linguagem. Segundo a leitura que Cenci faz de Habermas, na ação comunicativa mediada linguisticamente, os atores buscam atos de fala exclusivamente com fins ilocucionários. Por isso, “o que vem a ser uma atitude orientada ao entendimento só é possível ser esclarecida com base exclusivamente em atos ilocucionários” (CENCI, 2011, p. 111).

Habermas trata então de delimitar preliminarmente o âmbito objetual da pragmática formal:

Vou sustentar a tese de que não só a linguagem, senão também a fala, isto é, o emprego de orações em emissões, é acessível a uma análise formal. Da mesma forma que as unidades elementares da linguagem (orações), também as unidades elementares da fala (emissões) podem ser analisadas por um procedimento metodológico de uma ciência reconstrutiva (HABERMAS, 1997, p. 304).

¹⁶ Quanto aos atos de fala Habermas os apresenta a partir do debate teórico estabelecido com Austin, e deste modo os expõe: “É sabido que Austin distingue atos locucionários, ilocucionários e perlocucionários. Locucionário ele denomina o teor de sentenças enunciativas (“p”) ou de sentenças enunciativas nominalizadas (“que p”). Com *atos locucionários* o falante expressa estados de coisas; diz algo. Com *atos ilocucionários* o falante executa uma ação ao dizer algo. O papel ilocucionários fixa o *modus* de uma sentença (“M p”) empregada como asserção, promessa, comando, confissão, etc.” (2012a, p. 500). “Com *atos perlocucionários*, enfim, o falante almeja desencadear um efeito no ouvinte. Ao executar uma ação de fala, realiza algo no mundo. Os três atos que Austin distingue podem ser caracterizados, portanto, com as seguintes palavras-chave: dizer *algo*; agir *enquanto* se diz algo; realizar algo por meio de se estar agindo enquanto se diz algo.” (HABERMAS, 2012a, p. 501)

Habermas analisa, deste modo, que as competências comunicativas objetivadas pela linguagem e pelos atos de fala resultam da própria linguagem, por isso esta ser factível de uma análise formal, pois aí se encontram, segundo ele, os elementos universais que se traduzem no entendimento entre os sujeitos envolvidos num determinado ato de fala. Neste sentido, Habermas elucida ser preciso distinguir entre uso cognitivo e uso comunicativo da linguagem. Apresenta como cognitivos os atos de fala constataivos, que se referem “à relação interpessoal realizativamente estabelecida entre falante e ouvinte e serve de entendimento sobre objetos (ou estados de coisas)” (HABERMAS, 1997, p. 86), e como comunicativo o uso da linguagem quando, ao contrário deste, “o entendimento acerca de objetos (ou estados de coisas) serve ao estabelecimento de uma relação interpessoal” (HABERMAS, 1997, p. 86).

Neste diagnóstico compreende-se que o significado de atos de fala pode ser analisado sob o ponto de vista objetivo e acessível publicamente através da relação central entre a linguagem e o mundo, mas também nomes sob os quais se designam os objetos. Entende-se, por consequência, que a relação entre os atos de fala constataivos e comunicativos referem-se, respectivamente, aos enunciados num determinado contexto, e este mesmo contexto serve de base para o entendimento dos indivíduos nele envolvidos, bem como da relação interpessoal, intersubjetiva, como finalidade de acordo àquilo que antes serviu como base para tal propósito.

Deste modo, para o autor, “a reflexividade das linguagens naturais se produzem porque ambos os modos de emprego da linguagem remetem implicitamente um ao outro” (HABERMAS, 1997, p. 86). Denota-se a partir de então a possibilidade de expor aquilo que para Habermas representa os universais pragmáticos dos atos de fala em suas estruturas gerais e ele assim os enumera: “1) pronomes pessoais; 2) Vocativos; 3) Expressões de espaço e tempo; demonstrativos, artigos; numerais e advérbios de tempo, de qualidade, quantidade, intensidade; 4) Verbos interrogativos e imperativos; 5) verbos intencionais, advérbio de modo” (1997, p. 86). Para o autor, estes universais acima apresentados dizem respeito às estruturas gerais, universais de situação de fala presentes tanto nos aspectos cognitivos (descrição das coisas), quanto aos aspectos comunicativos (relações intersubjetivas) da linguagem entre os humanos.

A competência comunicativa é expressa pelo uso das regras que os falantes fazem quando desenvolvem suas orações. Nas palavras de Habermas, há a “universalização pragmática a estas classes de expressões linguísticas porque podem fazer-se corresponder com estruturas gerais das situações de fala” (1997, p.86). Sobretudo, alerta o autor que

diante a uma situação de fala somente se pode fazer usos de orações emitidas através do auxílio dos universais pragmáticos frente a uma comunicação possível entre os sujeitos envolvidos em tal ação. Isto é, realiza-se, uma situação de fala num processo de entendimento recíproco entre os indivíduos sobre um determinado fato num dado contexto que lhes é posto em comum. Enfim, para Habermas “a teoria pragmática do significado quer explicar o que significa compreender um ato de fala. Na execução de atos de fala, as frases são utilizadas como uma ‘intenção comunicativa’” (2010, p. 124), cujo *telos* é o entendimento entre os sujeitos nela envolvidos.

2.1.3 Entendimento e acordo comunicativo

Frente ao já exposto, pretende-se analisar o modo como Habermas apresenta a questão da validade atinente aos atos de fala: “Vou desenvolver a tese de que todo agente de fala, ao atuar comunicativamente, não pode deixar de supor o cumprimento de pretensões universais de validade” (1997, p. 198). Entende-se que as pretensões universais de fala estão na base do entendimento consensual entre os envolvidos. Para tanto, diante da realidade da ação comunicativa há de se ter como princípio norteador entre os sujeitos falantes a propositiva de pretenderem obter validade dos seus atos de fala levando-se em conta a retitude da norma, a veracidade das expressões e, sobretudo, considerando que, à validade das intenções, neste caso, leve-se em conta a intersubjetividade dos sujeitos envolvidos, e assim torna-se possível chegar a um entendimento, um acordo racional que vise ao consenso. De acordo com o próprio autor, “em ambientes do agir comunicativo, as ações de fala sempre podem ser refutadas sob *cada um* dos três aspectos” (HABERMAS, 2012a, p. 531). Neste sentido, afirma Habermas,

após ter separado as ações comunicativas de todas as demais ações sociais por meio de seu efeito vinculativo ilocucionário, penso ter agora diante de mim a tarefa de ordenar a pluralidade de ações comunicativas segundo os tipos de ações de fala. E como fio condutor para a classificação de ações de fala parece recomendável utilizar as opções que se oferecem a um ouvinte motivado racionalmente, quando toma posição “sim” ou “não” em face da enunciação de um falante (2012a, p. 529).

As pretensões de validade passam pelo crivo do reconhecimento intersubjetivo entre os sujeitos envolvidos num dado contexto através dos atos de fala que neste espaço executam. Portanto, em consequência a estas pretensões de validade é que se dá a plausibilidade à validade, isto é, elas demandam razões suficientes de aceitabilidade entre os indivíduos sobre suas falas numa situação concreta. Assim, entende-se haver a possibilidade de entendimento consonante às diversidades que caracterizam este modelo de ação nas suas particularidades efetivando, por conseguinte, o acordo entre os sujeitos envolvidos. Deste modo, afirma o autor:

O entendimento é, pois, um processo que trata de superar a não compreensão e o mal entendido, a não veracidade frente a si e frente aos demais, a não concordância em suma, e isso sobre a base comum de pretensões de validade que se endereçam a um reconhecimento recíproco (HABERMAS, 1997, p. 199).

Sopresa sobre este aspecto o de que a finalidade do entendimento se dá pela criação de um acordo advindo de um contexto intersubjetivo entre os sujeitos envolvidos em atos de fala bem como pelas pretensões de validade¹⁷ dos discursos que tornam um ato de fala aceitável. Deste modo, destaca o autor, para haver um pleno entendimento há de se considerar os componentes de validade. Há de se levar em conta o contexto em que isso ocorre, de modo que sejam contempladas as ações individuais, e estas ações conectadas a uma sequência interativa de acordos e compreensões entre os envolvidos numa atitude realizativa de partícipes da comunicação. Ademais, “na ação comunicativa, o objetivo fundamental é assegurar o entendimento de todos, esclarecendo os diversos pontos de vista” (PRESTES, 1996, p.76). Deste modo, um entendimento só pode ser considerado como válido quando contempla de fato a veracidade correspondente à vivência sobre a qual se refere à ação comunicativa entre dois ou mais sujeitos. O entendimento realiza-se pela intersubjetividade dos envolvidos num dado ato de fala comumente aceito. Igualmente, diz Habermas:

¹⁷ Habermas esclarece que para atuar comunicativamente, à medida que se participa de um processo de entendimento, não se pode deixar de considerar as seguintes pretensões de validade, quais sejam:

- “- A de estar se expressando inteligivelmente.
- A de estar dando a entender algo
- A de estar dando-se a entender a si mesmo
- A de se estar entendendo com os outros” (1997, p. 199).

Da perspectiva do participante, “entendimento” não significa uma operação empírica da qual decorre um comum acordo fático; significa sim um processo de convencimento recíproco, que coordena as ações de muitos participantes com base no fundamento de uma *motivação decorrente de razões*. Entendimento significa comunicação que almeja chegar a um *comum acordo válido* (2012a, p. 675).

Tal aspecto, segundo Habermas, fornece a clareza das propriedades formais de uma interação orientada ao entendimento, evitando que haja distorções desta influência mútua. Neste sentido, para Habermas em sua obra *Conhecimento e Interesse* “a objetividade de uma experiência não garante a verdade de uma afirmação correspondente, mas apenas a unidade desta experiência na multiplicidade das afirmações, através das quais ela é interpretada” (1982, p. 350). Isto é, a verdade se dá no contexto em que estão inseridos os sujeitos e é diante desta realidade que se originam os enunciados atinentes à vivência e à experiência destes mesmos sobre determinado fato a ser tratado em conjunto no uso comum da linguagem. Neste sentido, sobre as pretensões de validade habermasianas, discorre Bouffleuer:

Para entender-me linguisticamente com alguém sobre algo, eu espero que esse alguém me compreenda e reconheça que falo conforme a verdade dos fatos, de forma sincera, isto é, conforme minha convicção, e que aquilo que digo é justo, ou seja, que estou autorizado a pedir que nossos comportamentos e relações sejam de acordo com o dito (2001, p. 39).

“A condição para a verdade dos enunciados é o potencial assentimento de todos os demais.” (HABERMAS, 1997, p. 121) Este assentimento se dá através da argumentação racional dos sujeitos através de atos de fala desenvolvidos por eles mesmos. Entende-se que tal fato assegura, por sua vez, “a promessa de alcançar um consenso racional sobre o dito” (HABERMAS, 1997, p. 121). Portanto, “o termo “entendimento” tem o significado mínimo segundo o qual (ao menos) dois sujeitos aptos a falar e agir entendem uma expressão linguística de maneira idêntica” (HABERMAS, 2012a, p. 531). Compreende-se assim que é através do entendimento, levando-se em conta as condições de validade dos atos de fala dos sujeitos numa determinada realidade, que se dá a organicidade do agir comunicativo num certo mundo da vida. Por conseguinte, engajado ao processo de entendimento entre os sujeitos capazes de linguagem e ação decorre-se um acordo

(*Einverständnis*). “Mas esse comum acordo não reside apenas no reconhecimento intersubjetivo de uma pretensão única de validade, que se destaca de maneira temática. Mais que isto, almeja-se um comum acordo como este em três níveis, simultaneamente” (HABERMAS, 2012a, p. 532), os quais se baseiam nos critérios de verdade, retitude e veracidade que por sua vez “estabelecem relações entre os atos de fala e os mundos social, objetivo e subjetivo” (CENCI, 2011, p. 115).

O processo de entendimento viabiliza-se ao buscar como *telos* da sua ação um acordo, condição esta de satisfazer as manifestações racionais dos atores em suas falas. Ou seja, o entendimento dos sujeitos se dá pela operacionalização de uma linguagem racional destes para com o mundo no qual vivem. Afirma Cenci:

No âmbito comunicativo da ação, a linguagem assume relevância do ponto de vista pragmático, de acordo com o qual os falantes contraem relações com o mundo ao buscarem se orientar ao entendimento. Os falantes não apenas se referem aos três tipos de mundo – objetivo, social e subjetivo – como também relativizam suas manifestações ou emissões considerando que as pretensões de validade destas podem ser colocadas em questão por demais atores (2011, p. 115).

Esta asserção esclarece os fins ilocucionários de atos de fala através dos quais há a harmonização dos planos individuais dos interlocutores entre si, isto é, interações mediadas linguisticamente por meio das quais os participantes buscam realizar sua ação comunicativa. Através do reconhecimento entre falante e ouvinte no atinente aos seus atos de fala realizativos, ou seja, ilocucionários, Habermas argumenta:

Esse êxito ilocucionário será relevante na ação na medida em que se criar com ele, entre falante e ouvinte, uma relação interpessoal eficaz para a coordenação; e tal relação deverá ordenar os espaços de ação e consequências da interação, além de abrir possibilidades de vínculo para o outro por meio de alternativas gerais de ação (2012a, p. 513).

Assim, entende-se que Habermas estabelece uma ligação entre agir comunicativo e a pragmática formal da linguagem através da qual se pode chegar aos fins da interação entre os sujeitos, cujo objetivo é o entendimento e acordos válidos baseados mutuamente nas razões do falante e do ouvinte.

Depois desta exposição sobre as bases conceituais de Habermas sobre o agir comunicativo, da pragmática formal e do desdobramento desta nos aspectos do entendimento através dos atos de fala que conduzem a acordos fundamentados em razões dos sujeitos envolvidos na ação comunicativa, buscar-se-á apresentar a aproximação destas com a educação.

2.2 Agir comunicativo e educação

Segundo Hermann “num sentido amplo, o interesse da teoria de Habermas para a educação se refere à transformação dos fundamentos teóricos da ação, diante da passagem da teoria da consciência para a da comunicação” (1999, p. 61). Enseja-se neste item analisar a interface do agir comunicativo habermasiano com o âmbito da educação, para se aproximar mais precisamente sobre o ofício docente, objeto de análise no próximo capítulo. Como se havia afirmado anteriormente, Habermas não trata especificamente em seus estudos sobre a questão da educação. Contudo, sua teoria da ação comunicativa pode ser aproximada, como se procura realizar neste trabalho de pesquisa, a todas as áreas em que ocorre interação entre os seres humanos através do agir comunicativo. Percebe-se, deste modo, que a educação pode ser caracterizada pelo seu aspecto de interação comunicativa objetivada pelo processo de entendimento, ou seja, como uma prática social dialógica em que o conhecimento traduz-se pela linguagem crítica e emancipadora dos sujeitos.

Apropriando-se do conceito do agir comunicativo, entende-se a plausibilidade que pode ser extraída da teoria habermasiana para melhor fundamentar a ação educativa no contexto das sociedades ocidentais complexas e pluralistas. Deste modo, quando se pretende compreender o papel do profissional docente no contexto das sociedades complexas ocidentais, quiçá esta teoria possa auxiliar nessa tarefa. Hermann (1999) endossa, a partir de Habermas, que a identidade de sujeitos racionais constitui-se pela capacidade de realizarem atos de fala. O teor de universalidade e racionalidade neles existente possibilita ajudar a entender a atividade docente por meio deste mesmo arcabouço. Diz Hermann: “A racionalidade se manifesta em acordos e consensos que são obtidos pelos sujeitos em comunicação. Dessa forma, a linguagem apresenta um caráter normativo universal, e a racionalidade existe na conversação” (1999, p. 19).

Entende-se ser a educação uma atividade eminentemente social, realizada por sujeitos capazes de entenderem-se através da linguagem nas ações que realizam em comum num dado contexto, apreendidos pela capacidade de manter um constante diálogo entre si, considerando-se os diferentes níveis e modalidades do ensino. Neste sentido, o diálogo como forma de interação caracteriza-se pelo intrínseco processo de participação das pessoas, dado constantemente frente à diversidade de perspectivas das vivências e saberes por elas apresentadas visando chegar a um acordo racionalmente motivado. Nota-se, com efeito, que a constituição do campo educacional pode se realizar pela intersecção da subjetividade e da intersubjetividade dos sujeitos nele presentes. Este cruzamento da subjetividade e da intersubjetividade pode ser definido pelo *medium* universal da linguagem através da qual se realiza a interação entre as pessoas envolvidas no processo educativo. Assim, a práxis comunicativa não permite a estagnação da interação educativa, mas, antes, instiga a possibilidade ininterrupta da mesma, cooperando igualmente no exercício de uma racionalidade comunicativa relacionada ao mundo da vida, intersubjetivamente compartilhado. Afirma Hermann:

O fundamento da ação dialógica encontra-se na participação do sujeito em um mundo compartilhado com outros sujeitos. Isso tem validade para as diferentes instâncias do processo pedagógico, seja no plano da relação professor-aluno, seja no plano da definição da política educacional, da administração e da relação com outras áreas do conhecimento científico (1999, p. 82).

Hermann destaca que a educação “como formadora do sujeito (personalidade), requer uma ação pedagógica coordenada pela razão comunicativa” (1999, p.82). À luz desta asserção, aduz-se que a racionalidade comunicativa apresentada por Habermas dá a ideia de indeterminabilidade do processo educativo, sobretudo quando firmado pelo argumento de todos os participantes, suscetível a críticas, ou seja, da busca incessante de um acordo sobre os fins dos problemas postos em comum entre eles. Deste modo, conforme Hermann, “a subjetividade, que se constitui pela intersubjetividade, está dependente da inserção de sujeitos num mundo compartilhado, onde há saberes e normas que são acordadas e regulam nossas ações”. (1999, p. 82)

De outro modo, sabe-se que a educação pode ser tomada tanto pelos influxos da racionalidade comunicativa quanto da racionalidade instrumental, mais precisamente na esfera das sociedades modernas causando certa tensão desses tipos de racionalidade no

âmbito educacional. Habermas apresenta o conceito de racionalidade¹⁸ a partir daquilo que se denominou, através dos seus estudos, de “virada pragmático-linguística” (1990, p.78). Deste modo, destaca dois tipos de racionalidade, quais sejam: cognitivo-instrumental e comunicativa:

Quando partimos do uso não comunicativo do saber proposicional em ações orientadas por um fim, tomamos uma decisão prévia em favor do conceito de *racionalidade cognitivo-instrumental* [...] ela traz consigo conotações de uma autoafirmação exitosa, que se vê possibilitada pela adaptação inteligente às condições de meio contingente e pela disposição informada dessas mesmas condições (HABERMAS, 2012a, p. 35).

Por outro lado,

ao contrário, ao adotar como ponto de partida o emprego comunicativo do saber proposicional em ações de fala, tomamos uma decisão prévia em favor de outro conceito de racionalidade. [...] esse conceito de *racionalidade comunicativa* traz consigo conotações que, no fundo, retrocedem à experiência central da força espontaneamente unitiva e geradora de consenso própria à fala argumentativa, em que diversos participantes superam suas concepções inicialmente subjetivas para então, graças à concordância de convicções racionalmente motivadas, assegurar-se ao mesmo tempo da unidade do mundo objetivo e da intersubjetividade de seu contexto vital (HABERMAS, 2012a, p. 35-6).

A primeira designa a capacidade de manipulação instrumental sobre um determinado contexto sob o jugo de um pensamento mecanicista; a segunda leva em conta o entendimento comunicativo decorrente da intersubjetividade dos sujeitos, onde a linguagem realiza um papel fundamental entre os envolvidos nesse processo. Tais aspectos representam condições sob as quais se institucionalizam determinados sistemas de ensino e de como incide a ação destes no processo de ensino-aprendizagem, bem como no ofício docente conforme as esferas do mundo da vida e do sistema.

Em seu texto *Teoria da ação comunicativa e práxis pedagógica* Goergen, após analisar o conceito de sociedades de Habermas, afirma que “a modernização capitalista

¹⁸ De acordo com Habermas, “sempre que empregamos a expressão ‘racional’, supomos uma estreita relação entre racionalidade e saber. A estrutura do nosso saber é proposicional: opiniões podem ser representadas explicitamente sob a forma de enunciados. Pretendo assumir como pressuposto esse conceito de saber, sem maiores explicações, pois racionalidade tem menos a ver com a posse do conhecimento do que com a maneira pela qual os sujeitos capazes de falar e agir *adquirem e empregam* o saber” (2012a, p. 31).

efetua a dissolução das formas de vida tradicionais, sem preservar sua substância comunicativa” (2003, p. 61). Isto é, o desenvolvimento das sociedades modernas e as céleres mudanças que nela ocorrem faz com que os elementos atinentes ao mundo da vida fiquem subjugados aos mecanismos do sistema. Assim, há uma nova forma de organização da sociedade que sob o escudo do capitalismo apoia-se em resultados imediatos, precisos e de controle, dito instrumentalizado, distanciando cada vez mais das bases de sustentação que outrora foram das relações entre os sujeitos, conduzido pelo entendimento, ou seja, à interação linguística entre os participantes dos atos de fala. Conforme Goergen, “há um distanciamento entre *sistema* e *pessoa* que provoca uma profunda desconexão entre as referências de sentido próprias à ação ajustada ao sistema e às estruturas de sentido e motivação da pessoa” (2003, p. 62). De todo modo, segundo Goergen (2003), para Habermas, mesmo que o entendimento tenha se minimizado dentro do espaço das ações formalmente organizadas do mundo sistêmico, este processo não é irreversível, pois a subsistência dos meios de controle, como dinheiro e poder necessitam do estribo institucional no mundo da vida, caracterizando um processo dialético entre sistema e mundo da vida.

Na arena atual da práxis pedagógica coloca-se o desafio de superação da racionalidade dos sujeitos mediante a qual se estabelece a relação destes com o mundo sob os auspícios da relação sujeito-objeto, isto é, ações submetidas à razão instrumental contemporânea a qual visa atingir determinados fins estratégicos e, em detrimento a esta a ação comunicativa, ou seja, fomentar frente às injunções sistêmicas as relações sujeito-sujeito que podem concretizar-se através da prática dialógica. Compreende-se que o processo de ensino-aprendizagem, onde o entendimento faz-se necessário para o desenvolvimento da intersubjetividade, isto é, da relação sujeito-sujeito, só é viável pelos princípios do agir comunicativo. Habermas apresenta a racionalidade comunicativa como meio através do qual os sujeitos capazes de linguagem e ação podem ser protagonistas no mundo da vida, com isso passando de um modelo unilateral para um modelo multilateral de racionalidade – de reciprocidade dialógica – com o objetivo de chegar-se ao entendimento e à emancipação dos sujeitos.

A educação se situa na esfera do mundo da vida, entretanto, não está incólume às interferências do sistema, sob as formas do mercado (o ensino como mercadoria, por exemplo) e do poder (burocratização) das organizações, governamentais ou privadas, nas suas ações junto à sociedade, bem como da cultura como um subsistema do mundo da vida pelo qual mantém, se reproduz e se diferenciam as características de uma dada sociedade.

As intromissões do sistema no mundo da vida, por sua vez, acarretam o desequilíbrio entre as duas esferas, ocasionando aquilo que se denominou a colonização do mundo da vida. De qualquer forma, Habermas entende que tal fato não exaure o mundo da vida. Segundo ele, “dinheiro e poder não podem comprar nem impor a solidariedade e o sentido” próprios deste âmbito (HABERMAS, 1990, p. 332).

Se, por um lado, o sistema, com a preponderância da ação instrumental, gerou *patologias* sobre o mundo da vida, ter-se-ia que buscar as escolhas razoáveis para se contrapor a esse fato. Conquanto, os processos educativos – embora não sejam os únicos da esfera do mundo da vida – poderá ser, mesmo que momentaneamente debilitado pelo sistema, um meio pelo qual é possível viabilizar o agir comunicativo com a intenção de solucionar o percalço havido no determinado contexto. Entretanto, no domínio interno dos processos educativos percebe-se que há o entrecruzamento do mundo da vida com o sistêmico. Ou seja, a educação formal se realiza por meio da instituição escola e, neste caso em específico, “é o mundo da vida que se submete às coações sistêmicas, através dos subsistemas dinheiro e poder” (HERMANN, 1999, p. 86). De acordo com Hermann,

verifica-se, no interior da educação escolar, uma *tensão*: a escola orientada por um princípio pedagógico, e tendo um significado central para os processos de reprodução cultural e social, é genuinamente um espaço institucional orientado para o entendimento e as exigências do mundo da vida. Mas a organização estrutural, as normas burocráticas, as hierarquias de poder perturbam e colonizam esse espaço (1999, p. 86).

Segundo a autora, “disso decorre uma crise escolar, em que as ações pedagógicas passam a ser coordenadas pela racionalidade instrumental, abafando de seus poros o agir comunicativo” (HERMANN, 1999, p. 86). Como consequência disto ocorre uma distorção na formação dos indivíduos, ausentando-os do desenvolvimento do diálogo como intermédio do processo de ensino-aprendizagem, cujos princípios podem promover a autonomia dos sujeitos, bem como a reprodução do mundo da vida por meio de uma racionalidade comunicativa firmada sobre as bases de argumentos advindos do âmbito da vida social desses sujeitos. O entendimento da autora é o de que

na perspectiva habermasiana, a escola, na medida em que pode estabelecer os nichos de uma racionalidade comunicativa, tanto pode descentrar sua

potencialidade, como torná-la submetida aos imperativos sistêmicos e burocráticos. Como a promoção de uma racionalidade comunicativa depende do desenvolvimento de um processo argumentativo, baseado na competência do eu, a teoria de Habermas recorre ao conteúdo utópico e pedagógico da modernidade (HERMANN, 1999, p. 87).

Na vida social, tratando-se mais especificamente do ensino nos seus mais diversos aspectos, convive-se com os dois tipos de racionalidade: instrumental e sistêmica. A *Teoria do Agir Comunicativo* de Habermas abre novas perspectivas para pensar a educação escolar pelo viés da racionalidade comunicativa, pois envolve as experiências individuais dos sujeitos postas em comum, gerando a pluralidade do mundo da vida através da comunicabilidade destes mesmos, ou seja, da intersubjetividade dos indivíduos. A racionalidade comunicativa oportunizará a interação entre os personagens, de igual para igual, ou seja, da relação sujeito-sujeito, resgatando os aspectos inerentes ao mundo da vida, que de fato promulgam a emancipação e socialização entre os envolvidos por meio da educação escolar¹⁹, e, igualmente, desenvolva-se pelo viés da interatividade.

Hermann indica que "as condições de interação referem-se à estrutura, não a uma qualidade subjetiva" (2003, p. 105). Neste apontamento denota-se que a interação envolve a intersubjetividade dos sujeitos envolvidos, portanto há a implicação da linguagem e da ação e o reconhecimento entre os participantes do contexto em comum e, em específico, no âmbito da educação isso se dá no sentido desta como uma práxis social. Deste modo, entende-se que a interação docente não é algo conclusivo, mas se apresenta na condição de sempre ser melhorada. Para Hermann,

pelos processos interativos, é possível submeter nossas tradições culturais, nossas experiências, os objetivos pedagógicos, os produtos da ciência e da técnica à reflexão e, com isso, clarificar as normas que orientarão o processo pedagógico e produzir aprendizagens junto aos alunos (e por extensão no meio social), que tornem os sujeitos cada vez mais esclarecidos e emancipados (1999, p. 87).

¹⁹ De acordo com Hermann, "na práxis comunicativa, a essência da educação não é ajuda, tampouco instrumento, mas um poder dado pela vida, que forma o sujeito" (2003, p. 105)

Neste sentido, a educação se apresenta como resultado da interação entre professor e aluno por haver o reconhecimento recíproco de ambos num mundo vivido em comum. Assim, de acordo com Habermas a racionalidade comunicativa é um processo de desenvolvimento que emerge da realidade em que estão inseridas as pessoas e a educação pode ser entendida como práxis educativa. Esta se realiza eminentemente numa dada sociedade que tem regras mediante as quais alicerça suas ações, capaz de, mesmo sob os obstáculos de uma racionalidade instrumental, promover processos argumentativos, cuja participação se faz pelo envolvimento de todos os sujeitos capazes de agir racionalmente. Como afirma Hermann, em relação a Habermas,

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, na qual estamos desde já imersos (2003, p. 108).

Uma educação embasada no conceito do agir comunicativo dar-se-á por uma educação comunicativa centrada na intersubjetividade e na interação entre os envolvidos nesse processo pela reprodução cultural (desenvolvimento dos saberes) e pela formação da identidade social, elementos próprios do mundo da vida desses sujeitos. Igualmente a autora considera que o caráter dialógico do agir comunicativo habermasiano não é conclusivo e, sim, sempre transitório, aberto a novas ponderações. Ademais, afirma ela, “e a filosofia é produtiva para a educação somente na medida em que auxilia a esclarecer o sentido dos pressupostos que orientam nosso agir” (HERMANN, 2003, p. 108). Ao encontro disto, Boufleuer considera que a educação comunicativa é responsável por

um “alargamento” que implica, necessariamente, a revisão crítica e criativa dos saberes culturais, dos padrões de convivência e dos modos de ser e de se expressar. A possibilidade desse “alargamento”, que vai além da mera reprodução, sugere uma percepção não dogmatizada dos objetos em torno dos quais se buscam entendimentos em processos educativos (2001, p. 57).

Prestes, por sua vez, afirma que

a racionalidade comunicativa permite que as orientações do agir pedagógico sejam clarificadas no âmbito do discurso, o que possibilita a reconstrução das condições existentes em determinado momento histórico, do possível encontrado, através de processos interativos (1999, p.87).

A esfera da educação na perspectiva habermasiana do agir comunicativo se insere numa comunidade onde os participantes capazes de fala e ação desenvolvem continuamente a interação social mediada pela linguagem. Habermas, todavia, não reduz a individualidade dos sujeitos ao coletivo, nem vice-versa, pois “alcançar o entendimento mútuo no agir comunicativo é para Habermas, um mecanismo que socializa e, ao mesmo tempo, individua o sujeito” (BANNELL, 2006, p. 103). O importante, neste sentido, conforme Bannell (2006) é que a sociedade e o indivíduo se constituem reciprocamente através do agir comunicativo. Assim, o agir comunicativo através do processo de argumentação dos sujeitos racionais torna-se elemento primordial da aprendizagem. No dizer de Bannell, “há uma interação entre participantes no agir comunicativo, que é o mecanismo central da coordenação e na integração social, por intermédio do qual as tradições culturais, a sociedade e o indivíduo são constituídos reciprocamente” (2006, p. 115).

A racionalidade comunicativa permite pensar numa educação baseada na autonomia do indivíduo frente à tomada de decisões sobre algo no mundo mediante o esforço da construção melhorada de argumentos e, por conseguinte, de acordos entre os sujeitos participantes do diálogo - no sentido de haver condições intersubjetivas do entendimento por meio da linguagem - livre de coações. Trata-se de uma racionalidade que emerge da comunicação entre pessoas partícipes de um determinado contexto histórico-político que compartilham o mesmo mundo da vida de modo racional. Conforme Hermann,

o racional não diz respeito àquelas decisões estratégicas para atingir determinados fins, mas inclui aspectos ético-formativos e estético-expressivos. Baseia-se no entendimento racional obtido pelos participantes da comunicação, que se dá através da linguagem, sobre a compreensão de fatos objetivos e sociais. A racionalidade não tem mais seu fundamento último no sujeito, mas no mundo *prático e intersubjetivo* (1996, p. 103).

Deste modo, a educação através dos docentes e da comunidade escolar (direção, pedagógico, orientação educacional, secretaria, administração, nutrição, serviços gerais, conselho de pais e mestres etc.), pode ser o âmbito onde emanam por excelência os processos de comunicação, levando tais agentes à interatividade dos aprendizados específicos e gerais entre os sujeitos constituintes desse espaço. Assim, entende-se que “a possibilidade de articular uma racionalidade comunicativa no interior da educação escolar é uma forma que traz o conteúdo normativo da educação para o mundo prático” (HERMANN, 1999, p. 88). Ou seja, é através de uma argumentação reflexiva e sob o jugo da comunicação que os objetivos da educação podem ser alcançados, pois as decisões tomadas se dão pelo discurso prático, em que todos os envolvidos podem tomar igualmente parte das deliberações de um saber falível.

Assim, a aproximação do agir comunicativo habermasiano com a educação se dá pelo entendimento que se pode ter da interação, ou seja, da intersubjetividade dos sujeitos capazes de agir linguisticamente e com isso chegar a acordos advindos das relações estabelecidas cotidianamente pelo viés comunicacional. Pode-se buscar, a partir desta concepção acerca da ação humana e educativa, uma nova visão sobre a educação, pois a exigência de uma racionalidade comunicativa na práxis-pedagógica centra-se na capacidade de os sujeitos refletirem acerca de si mesmos em meio ao seu processo de também socialização na relação estabelecida com outrem “num mundo que se compartilham significados e normas” (HERMANN, 1996, p. 106).

Pode-se considerar, a partir da autora, que tais aspectos dão acesso à formação de sujeitos racionais por intermédio das ciências humanas, pelo sistema político, pela grade curricular, pela organização do sistema educativo, de modo que os envolvidos no processo possam articular suas ações sob o prisma do entendimento, quer seja, realizem críticas sobre as pretensões de validade presentes no discurso pedagógico para produzir acordos. “Isso se expressa na possibilidade de a ação comunicativa dar continuidade às tradições culturais e à renovação do saber, promover a integração social e a formação da personalidade” (HERMANN, 2003, p. 99). No entanto, precisa-se esclarecer que, no certame da educação, o caráter interativo e comunicativo da ação pedagógica não é exclusivo. Afirmar Hermann:

Há momentos em que se torna instrumental e espaço de ação de teleológica. Essa advertência decorre da própria estrutura da teoria que compreende a existência de dois mundos, o mundo da vida e o mundo sistêmico, a integração social e a

sistêmica. O predomínio de um tipo de ação ou de outra é o que determina o caráter interativo da educação. A possibilidade de a teoria de Habermas fundamentar a ação interativa não coloca a ação comunicativa como alternativa à ação teleológica e instrumental; ao contrário, ambas constituem uma polaridade no interior do sistema social. Em certo aspecto, defronta-se com a permanente tensão entre o espírito aberto e criativo e as tendências metodicamente mais restritas (2003, p. 106).

Compreende-se que os possíveis alcances pedagógicos da Teoria do Agir Comunicativo habermasiana perpassa a imbricação entre o mundo da vida e o sistêmico, respectivamente, de uma racionalidade comunicativa e instrumental. Portanto, exige-se o entendimento da educação em seu processo de organicidade através da interação, como ação constante entre sujeitos racionais capazes de se reconhecerem como partícipes dos processos argumentativos sempre falíveis numa dada realidade. Assim, este tensionamento entre os modelos pedagógicos interativos e os pertencentes a uma ação instrumental só podem ser superados em esferas onde a racionalidade comunicativa se justifica por uma pragmática intersubjetiva e emancipatória dos indivíduos imersos num contexto em comum.

No capítulo seguinte, ver-se-á como a teoria de Habermas, a partir da conceituação até aqui apresentada e de autores contemporâneos ocupados com o tema do ofício docente, possibilita analisar tal ofício no contexto da burocratização da educação e das demandas da formação docente no *locus* das sociedades complexas e pluralistas contemporâneas ocidentais. Deste modo, tratar-se-á de perceber a tensão existente entre o agir comunicativo e as injunções sistêmicas ao se pensar o ofício docente como interação no contexto de tais sociedades.

3 O OFÍCIO DOCENTE COMO INTERAÇÃO COMUNICATIVA

A *Teoria do Agir Comunicativo* de Habermas não aborda a educação diretamente. Todavia, os conceitos de agir comunicativo e de sociedade concebido em dois níveis, oferecem contribuições a favor da compreensão da interação como forma de ação do

profissional docente no contexto das sociedades complexas e pluralistas ocidentais contemporâneas. A obra de Habermas tem características de um policarpo²⁰ conceitual e fornece nas suas considerações teóricas bases e fundamentos para se realizar um diagnóstico conjuntural nos aspectos da prática do ofício docente, constantemente perpassado pelas questões da burocratização da educação e pelas demandas da formação docente. Deste modo, faz-se mister, analisar o que é o ofício docente e a formação docente na perspectiva da interação comunicativa mediante a concepção de agir comunicativo habermasiano. Este esforço será levado adiante inicialmente em diálogo com o entendimento de ofício e de saberes docentes de Tardif. Este autor explorou sistematicamente este tema e servirá como uma espécie de trampolim para, com base no percurso teórico desenvolvido até aqui com base em Habermas, tematizar o ofício docente como interação comunicativa.

A reflexão sobre o ofício docente possibilita pensar o papel docente nos aspectos que ultrapassam as simples atividades práticas, em que as relações sujeito-objeto centram-se numa perspectiva instrumental. Neste capítulo vai ser tematizado o ofício docente levando em conta o contexto da burocratização da educação e das demandas da formação docente, bem como analisar a tensão existente entre agir comunicativo como interação frente às injunções sistêmicas. Assim, adota-se como direcionamento referencial para tal propósito o entendimento do ofício docente nas suas dimensões, baseando a interlocução na interação comunicativa. Para tal, principiar-se-á apresentando o ofício e a formação docente em Tardif. Na sequência será explorada uma possível aproximação conceitual entre Tardif e Habermas para, por fim, tratar do ofício docente como interação comunicativa em Habermas. Igualmente, no conjunto do que segue, busca-se manter o diálogo constante entre Habermas e seus comentadores no que concerne ao tema alusivo, bem como de interlocutores acerca desse assunto.

²⁰ Faz-se a analogia a obras de Habermas *Teoria do Agir Comunicativo* a um policarpo, “Adj. [Botânica] vegetal que tem ou produz muitos frutos” (LAROURESSE CULTURAL, 1992, p. 879), por advir dela muitos conceitos, os quais podem ser aproximados igualmente ao estudo das várias áreas do conhecimento, como educação, sociologia, filosofia, política, direito, comunicação etc.

3.1 O ofício docente em Tardif²¹

Inicialmente propõe-se explicitar o que se entende por ofício docente partindo de Tardif. A docência é uma atividade proveniente do processo de saberes próprios de um sujeito, perpassada por uma realidade dinâmica e contingente. A docência realiza-se pelas ações dos sujeitos do ensino, no caso, os professores referidos a um coletivo, seus alunos e a comunidade escolar como um todo, meio pelo qual se dá notavelmente a interação do ofício docente.

Tardif, juntamente com Lessard (2008), refere-se às transformações atuais do ensino observando que se percebe um contexto de generalização e de massificação da educação. Se, antes havia uma concepção do exercício de professor baseado primeiramente nas suas qualidades morais, esta atividade era entendida como uma vocação, um sacerdócio leigo, assegurando ao ator do ensino confiança pessoal por estes aspectos apresentados. Na conjuntura contemporânea percebe-se, em decorrência da evolução do ensino, a figura docente como um trabalhador qualificado para este fim. Portanto, o professor passa a ser entendido como um profissional do ensino e o ensino como um ofício deste profissional, cuja natureza perpassa o ato de ensinar e formar seus assistidos. Conforme Lessard e Tardif,

durante as últimas décadas, no contexto de generalizações e de massificação da educação, e por extensão no quadro da burocratização dos sistemas educativos, o sindicalismo docente e as associações profissionais insistiram, com razão, para que o ensino fosse reconhecido como um ofício e os docentes, na qualidade de trabalhadores qualificados, fossem convenientemente tratados pelo empregador, nos planos material, social e simbólico (2008, p. 255).

²¹ Maurice Tardif é filósofo e sociólogo de formação. É professor titular da Faculdade de Educação da Universidade de Montreal (Canadá) desde junho de 2000. Antes disto, foi professor pelo período de dez anos na Universidade Laval (Québec). É fundador e diretor do Centro de Pesquisa Interuniversitário sobre a formação e profissão docente, considerado o mais importante centro de pesquisas em educação do Canadá. Depois de realizar estudos sobre filosofia da educação, dirigiu-se para a história social da profissão docente. Sabe-se que este autor interessa-se, atualmente, pelos ofícios e profissões de interações humanas no seio das organizações de serviço público (escolas, hospitais etc.), bem como pelas questões éticas e políticas do trabalho interativo, isto é, do trabalho com a presença dos seres humanos: professores e alunos, psicólogos e clientes. Sobretudo, ele é autor e co-autor de vastas obras, cujos livros são publicados em várias línguas e em muitos países.

Diante desta realidade, decorre certa ampliação da burocratização dos sistemas educativos também através dos meios representativos como sindicatos e associações destes trabalhadores. Conforme os autores, o ensino reconhecido como ofício docente requer certa adequação à profissão aos liames da profissionalização que deverá se concretizar por duas vias, quais sejam: “De um reconhecimento de *status* pela sociedade e também como desenvolvimento, pelo próprio corpo docente, de um repertório de competências específicas e de saberes próprios, que contribuam para o sucesso educativo do maior número possível de jovens e adultos” (LESSARD, C.; TARDIF, M., 2008, p. 255). Diante deste novo panorama do ensino, espera-se dos docentes uma postura que conjugue as concepções anteriores com as atuais de modo a melhor atender os anseios da sociedade em constantes mudanças. Os docentes como profissionais do ensino terão de aportar suas práticas, em boa parte, aos ditames do sistema que os incorpora, para serem aceitos nas funções mediante as quais exercem o seu ofício docente.

Pelo viés habermasiano pode-se arriscar em dizer que o ofício docente, no contexto das sociedades ocidentais complexas e pluralistas contemporâneas encontra-se consideravelmente racionalizado pelo sistema burocrático, devido à tendência em tornar este profissional um mero executor dos interesses alhures. Sobretudo, para além do reconhecimento destes profissionais pelo seu ofício junto à sociedade, está alavancada a premissa dos conhecimentos sobre regras pré-estabelecidas pelo sistema de ensino, as quais não de servir de base e de domínio próprio à realização do trabalho junto aos discentes.

Quanto aos conhecimentos do docente os autores os identificam pela integração da pluralidade de saberes. Afirmam eles:

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneo, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser, bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, às quais podemos supor também que sejam de natureza diferente (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 61).

Deste modo, compreende-se que os saberes docentes analisados por Tardif e Lessard referem-se ao pluralismo do saber profissional dos professores, levando-se em conta a gama de fontes pelas quais adquirem seus saberes e os adéquam nas ações cotidianas do seu ofício. Além disso, requer-se do docente uma função que vai além do seu

ser profissional, alguém capaz de ir mais adiante, de ser intermediador dos saberes, fazer o papel de pai e mãe dos seus alunos, escutando-os, aconselhando-os em fatos atinentes às suas responsabilidades domésticas, tarefa essa cabível aos pais que subjugados muitas vezes pelo ambiente do trabalho ou pela miséria, atrelam essa competência aos educadores, com quem, em muitos casos, seus filhos em idade escolar passam a maior parte do tempo.

3.1.1 Os saberes e a formação docente

Na concepção de saberes docentes de Maurice Tardif, especificamente em sua obra *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*, interação é um dos conceitos fundamentais e constitui, por assim dizer, um aspecto elementar de compreensão atinente à formação docente deste autor. Tardif destaca que “podemos chamar de interativo esse trabalho sobre e com outrem” (2011, p. 8-9). Refere, neste sentido, que o ofício docente se realiza na ação de um sujeito, no caso o professor, sobre outro humano, o aluno. Diz Tardif, a respeito do processo interativo na docência, que esta é “compreendida como uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu “objeto” de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana” (2011, p. 8).

No entendimento tardifiano, o trabalho docente centra-se no aluno, e é para com este, de modo especial no contexto escolar, que se concretiza a sua interação enquanto tal. Compreende-se neste autor que a interação é a ação por excelência do devir docente. Tardif analisa tal aspecto considerando como espaço desta ação o contexto das sociedades modernas e contemporâneas. Além disso, diz o autor, “o trabalho docente é uma tarefa de enorme complexidade que depende do contexto (das coletividades, dos indivíduos etc.), dos objetivos determinados pela organização e dos meios de que dispunha para atingi-los” (2011, p. 71-2).

A teoria dos saberes e da formação docente orientada a partir do conceito de interação, compreendido como ação por excelência do devir docente, destaca que esta é meio pelo qual o profissional docente interage e realiza suas atividades no mundo em que vive. Tardif salienta com sua teoria que os saberes docentes decorrem da imersão destes no contexto social no qual estão inseridos, como o das relações de interação resultante da ação

do ensinar, constituindo, assim, o processo formativo e de identidade profissional, via socialização:

A socialização é um processo de formação do indivíduo que se estende por toda a história de vida e comporta rupturas e continuidades. [...]. A ideia de base é que esses ‘saberes’ não são inatos, mas produzidos pela socialização, isto é, através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (famílias, grupos, amigos, escolas etc.), nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social (TARDIF, 2011, p. 71).

Denota-se que a formação e os saberes docentes não acontecem ao acaso, mas, sim, decorrem da relação deste sujeito do ensino junto aos seus pares, discentes e a comunidade escolar. Neste amálgama de vivências e práticas simultaneamente realizadas é que se edifica o saber docente, definindo-se através da interação²²:

A interatividade do trabalho docente não se limita a ações físicas, a comportamentos materialmente observáveis. O que chama a atenção na observação dos professores em classe é a importância da dimensão “linguagem” e, mais amplamente, a dimensão comunicativa de suas interações com os alunos (TARDIF, 2011, p. 248).

Destarte, Tardif (2011) propõe uma análise no processo de desenvolvimento profissional docente. Segundo ele, são necessárias certas mudanças substanciais nas concepções e práticas vigentes no atinente tema, o que é indicado por ele da seguinte maneira:

²² É neste mesmo sentido que Nóvoa define a formação docente como uma ação vital, que propicia ao professor, num só tempo, a sua formação pessoal e profissional. Deste modo, Nóvoa conceitua o processo de desenvolvimento profissional da seguinte maneira: “O processo de formação pode assim considerar-se a dinâmica em que se vai construindo a identidade de uma pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo da sua história, se forma, se transforma, em interação” (1992, p. 115). Desta forma, a atividade docente é um vir a ser contínuo e delimitado, de certa forma, pela identidade que o sujeito constrói de si mesmo e se reconhece enquanto tal. É também um descobrir-se ininterrupto dos seus saberes profissionais e pessoais, pois, alicerçado nas suas experiências e práticas pedagógicas.

Em primeiro lugar, reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento é reconhecer, ao mesmo tempo, que deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional, pouco importa que ela ocorra na universidade, nos institutos ou em qualquer outro lugar. [...] Em segundo lugar, se o trabalho dos professores exige conhecimentos específicos a sua profissão e dela oriundos, então a formação de professores deveria, em boa parte, basear-se nesses conhecimentos. [...] Finalmente, em terceiro lugar, a formação para o ensino ainda é enormemente organizada em torno de lógicas disciplinares. [...] O que é preciso não é exatamente esvaziar a lógica disciplinar dos programas de formação para o ensino, mas pelo menos abrir um espaço maior para uma lógica da formação profissional que reconheça os alunos como sujeitos de conhecimento e não simplesmente como espíritos virgens aos quais nos limitamos a fornecer conhecimentos disciplinares e informações procedimentais, sem realizar um trabalho profundo relativo às crenças e expectativas cognitivas, sociais e afetivas através das quais os futuros professores recebem e processam esses conhecimentos e informações (TARDIF, 2011, p. 242).

Entretanto, estas considerações de Tardif não se limitam tão somente a estes aspectos, pois se referem a questões de consequências práticas e organizacionais. O autor, por sua vez, referencia, em consequência, ações referentes a questões políticas resultantes desta perspectiva dos saberes docentes, embora também dê suma importância para as discussões deste mesmo assunto, as quais não serão apresentadas neste momento. O que busca-se extrair em Tardif é a problemática da interação dos saberes docente e das interferências prático-pedagógicas sobre estes, o que identifica as características e os diferentes saberes provindos das experiências teóricas e práticas profissionais. Em outras palavras, para este autor, a pluralidade do saber docente é de grande valor porque os saberes da experiência são diferentes de todos os demais saberes, é um saber plural, uma vez que se compõem destes mesmos, todavia, ressignificados nos seus afazeres profissionais e pessoais.

Entende-se que, em Tardif, a formação docente, ou seja, o processo de desenvolvimento profissional decorre da interação dos seus saberes, possibilita aos professores tanto um crescimento pessoal quanto profissional, o que reflete na ação pedagógica, pois é através dela que os docentes se percebem do seu ofício, bem como, que o seu papel não se limita à transmissão de saberes determinados por outros. Trata-se, portanto, de agentes construtores de saberes pedagógicos que são os fundamentos da prática e das competências profissionais, envolvidos da sua interação para com este contexto. Portanto, seria importante tomar como princípios da formação docente as experiências vivenciadas pelos atores do ensino no contexto dialético do mundo da vida e sistêmico em que estão inseridos. Isto permitiria à sua prática uma nova dinamização

através da teoria, ou seja, partir de uma reflexão das práticas reais do ensino, abarcando-as nos seus limites, avanços e possibilidades, como que num processo do ver, julgar e agir do ofício docente e assim compreendê-lo com novos olhares, sobretudo, no seu aspecto de criticidade.

3.1.2 Da ação comunicativa à interação no ofício docente: entre Habermas e Tardif

Com base na afirmação de Tardif de que a pedagogia é uma ação falada e significativa, portanto, uma atividade comunicada, entende-se de igual modo, neste autor, que “ensinar não é, tanto, fazer alguma coisa, mas fazer com alguém alguma coisa significativa” (2011, p. 249). Portanto, o ensinar realiza-se a partir da interação entre os sujeitos envolvidos neste processo. Como já dizia Habermas (2010), a atividade comunicacional se dá pela interação com dois ou mais sujeitos capazes de fala e ação, tanto por meios verbais, quanto não verbais guiados pela intersubjetividade desses agentes sobre determinado assunto posto em comum. É importante salientar que Habermas, para chegar a esta afirmação, parte da distinção entre racionalidade comunicativa e instrumental que correspondem, respectivamente, ao agir comunicativo e o instrumental.

O autor destaca, referente ao agir, “a capacidade de manipular coisas e sucessos por um lado, e a capacidade de entendimento intersubjetivo sobre coisas e sucessos por outro” (HABERMAS, 2012a, p. 42). Mas, uma vez havendo a interação intersubjetiva entre os sujeitos, pode-se ressaltar haver uma cooperação social²³ em que os agentes envolvidos coordenam-se através da ação comunicativa, cujo *telos* é o entendimento (*Verständigung*) podendo haver, em decorrência, a socialização e o aprendizado contínuo entre eles. Deste modo, Habermas profere:

²³ A designação *cooperação social* refere-se à leitura de Habermas sobre a obra de Piaget “Introdução a epistemologia genética”, cuja interpretação realizada diz que é “na cooperação social vinculam-se dois tipos de efeitos correlatos: o “efeito correlato entre sujeito e objeto”, mediado pelo agir teológico, e o “efeito correlato entre o sujeito e os outros sujeitos” mediado pelo agir comunicativo” (2012a, p. 42)

O potencial de racionalidade do agir orientado pelo entendimento pode ser liberado e utilizado na racionalização dos mundos da vida dos grupos sociais, do mesmo modo que a linguagem pode preencher as funções de entendimento, de coordenação da ação e da socialização de indivíduos, transformando-se, por esse caminho, num meio pelo qual se realiza a reprodução cultural, a integração social e a socialização (2012b, p. 158).

O ofício docente, neste sentido, é perpassado por estas características do mundo da vida condizentes com o agir comunicativo destes profissionais. É através do entendimento decorrente desta ação que se entende haver o alcance da interação entre os sujeitos falantes e ouvintes, porque há a relação intersubjetiva dos agentes fazendo-os chegar ao consenso sobre determinado assunto num dado contexto. O resultado disto é a superação dos seus diferentes pontos de vista apresentados inicialmente, chegando-se a uma mediação intersubjetiva entre os mesmos envolvidos numa determinada realidade. Tal fato percebe-se ser possível por uma racionalidade circunscrita ao processo operativo do agir comunicativo. Como destaca Bannell, “a racionalidade comunicativa é uma concepção puramente processual da razão, que pressupõe que nenhuma perspectiva concreta pode ser privilegiada com relação à sua racionalidade” (2006, p.51). Nesta perspectiva, entende-se que a racionalidade comunicativa inerente ao agir não se dá por estagnada, mas na possibilidade de sempre ser melhorada, revisada em seus fundamentos, de modo a dar suporte às questões que se fazem surgir das contínuas vivências e experiências no ofício dos profissionais da educação, bem como na interlocução destes com o conjunto da sociedade.

Ao encontro da ideia do agir comunicativo habermasiano vem a concepção de interação dos saberes docente de Maurice Tardif. Este afirma que “toda ação social é voltada para o outro [...]. Essa característica da ação é estritamente vinculada à linguagem, isto é, à comunicação, em sentido amplo” (2011, p. 248). Apreende-se, neste autor, que a tarefa docente se realiza pelo ato de fala carregado de sentido em direção ao outro, que são seus alunos, resultando no denominado processo contínuo de interação entre os sujeitos envolvidos na atividade do ensino-aprendizagem. Para Tardif, no âmbito da comunicação didático-pedagógica sob o ponto de vista da tarefa docente, o processo de interação com os seus alunos se dá por um processo dual. Por um lado,

constata-se que a situação em classe se cria a partir de uma base de significações familiares, comuns e partilhadas. Aqui encontramos a ideia de mundo do vivido, já antes mencionado. Uma das tarefas dos professores é recordar essa base aos alunos e atualizá-la, para iniciar o processo pedagógico de comunicação (TARDIF, 2011, p. 249-250).

Trata-se de uma predisposição à socialização das subjetividades que se presentificam na intersubjetividade dos diferentes sujeitos num contexto comum, no caso, a sala de aula, espaço privilegiado de significações interativas entre professores e alunos. Isto é, tanto os professores quanto os alunos já se achegam neste espaço em comum incorporados de uma historicidade *sui generis*, e cabe, nestes aspectos, a intermediação docente no intuito de conduzir o ensino a uma agregação formativa destes mesmos, a partir da realidade e do contexto que lhes é próprio. Por outro lado,

observa-se também que a situação na sala de aula é construída paulatinamente pelas novas interpretações dos envolvidos em função das interações que se produzem. Desse ponto de vista, uma aula é uma espécie de projeto ou programa a ser realizado em comum. As grades são dadas, mas é preciso ainda engajar-se na sua realização. Ora, ao realizar-se, uma aula se transforma de uma maneira ou de outra (TARDIF, 2011, p. 250).

Neste sentido, compreende-se em Tardif que a interação do professor com seus alunos não se limita à partilha e à vivência das suas subjetividades incorporadas na intersubjetividade das suas relações, mas, sim, se realiza também no porvir das próprias interações produzidas no cotidiano vivido em comum na escola. Tal aspecto mencionado por este autor demonstra de algum modo que os saberes docentes e o aprendizado dos alunos se dão de forma contínua, constituídos pelo amálgama da interação entre ambas as partes. Assim, no referente ao ofício docente,

a interatividade caracteriza o principal objeto de trabalho do professor, pois o essencial da sua atividade profissional consiste em entrar numa classe e deslanchar um programa de interações com os alunos. Isto significa que a docência se desenrola concretamente dentro das interações: estas não são apenas alguma coisa que o professor faz, mas constituem, por assim dizer, o espaço no qual ele penetra para trabalhar (TARDIF, 2011, p. 235).

A atividade docente tem como axial da sua relação para com os alunos a interação²⁴. Esta, por sua vez, dará as condições eficientes e eficazes do ofício docente. Acredita-se que é através da interatividade do trabalho docente que se concretiza a sua ação significando não somente sua presença entre os alunos, mas o estar por e com os eles, pois envolve para além da presença física deste profissional, o seu vir a ser junto a eles e vice-versa. Tardif assim afirma: “A interatividade do trabalho docente não se limita a ações físicas, a comportamentos materialmente observáveis” (2011, p. 248). Pois, como afirma este próprio autor, o ofício docente se estabelece sempre na sua relação junto com o outro, isto é, nas suas interações com os seus pares e discentes.

O aspecto nuclear que se percebe ser de conexão entre os conceitos de Habermas e Tardif, para buscar entender o agir comunicativo através da ação do ofício docente no contexto das sociedades complexas e pluralistas ocidentais contemporâneas, refere-se à interação dos sujeitos envolvidos em um dado contexto social através do proferimento da linguagem destes mesmos. Compreende-se que, tanto para um autor quanto para outro, a interação apresenta-se como algo fundamental ao diálogo e, direcionando esse aspecto ao âmbito educativo, pode-se reportá-lo à troca de saberes destes profissionais docentes com os discentes e entre si no constante porvir da interação comunicativa.

Apropriando-se de Habermas intui-se que não há o agir comunicativo sem a ação entre dois ou mais indivíduos capazes de racionalidade. Da mesma forma, aproximando-se de Tardif pode-se concluir que a interação dos saberes docente medeia-se, necessariamente, pela ação de dois ou mais sujeitos capazes de também agir racionalmente. Portanto, compreender o papel do ofício docente no contexto atual é compreendê-lo no seu processo de interação. Interação esta perpassada pelo agir comunicativo e pela interação dos saberes docentes numa determinada realidade.

Tardif, quando se refere ao significado dos fundamentos interativos da docência, afirma que a atividade docente é uma ação social atrelada à linguagem, isto é, refere-se à comunicação no sentido *lato*. E nisto busca aporte teórico em Habermas para justificar que o ofício docente se desenvolve num processo interativo inerente à atividade comunicativa destes profissionais. Tardif cita Habermas:

²⁴ Conforme Tardif, “as interações na sala de aula se regem por diversas finalidades. Este fenômeno parece-nos fundamental, já que significa que o trabalho docente não se reduz a uma relação instrumental do tipo ‘meio-fim’. Na verdade, o trabalho docente pode ser definido como uma atividade heterogênea, composta, na qual se encontram ações relacionadas a objetivos reais (obter ou modificar um comportamento, suscitar determinada reação de um aluno, realizar uma tarefa etc.), ações relacionadas a normas (fazer respeitar a disciplina, privilegiar alguns valores etc.), ações tradicionais (seguir os regulamentos da escola: fila, silêncio, disposição das carteiras etc.) e ações afetivas (motivação, reação emocional da professora, inúmeros laços afetivos com os alunos etc.)” (2011, p. 248).

A atividade comunicacional envolve a interação entre, ao menos, dois sujeitos capazes de falar e agir que iniciam uma relação interpessoal (seja por meios verbais ou não-verbais). Os agentes buscam um entendimento sobre uma determinada situação, para estabelecer consensualmente seus planos de ação e, conseqüentemente, suas ações. O conceito central de interpretação diz respeito, antes de tudo, à negociação de definições para as situações suscetíveis de consenso. Nesse modelo de ação, a linguagem ocupa um lugar proeminente (HABERMAS apud TARDIF, 2011, p. 248-249).

Os conceitos de agir comunicativo habermasiano e interação dos saberes docentes tardifiano tornam-se significativos para compreender o papel do profissional docente no conjunto da atual sociedade, de modo a se buscar perceber a importância destes no âmbito educacional hodierno, uma vez que a educação, antes de tudo, é uma ação social, uma interação, sobretudo, alicerçada nos pressupostos da racionalidade comunicativa. Em sua dimensão comunicativa, a educação concretiza-se pelo viés da intersubjetividade, a interação entre os sujeitos que agem linguisticamente e, com isso, buscam chegar a um acordo através do entendimento sobre um tema posto em comum.

3.2 O ofício docente como interação comunicativa em Habermas

Após a apresentação da concepção tardifiana de saberes docentes e de ofício docente, irá ser analisado em que sentido se pode falar de ofício docente como interação comunicativa a partir de Habermas. Viu-se que o conceito de ofício docente é oriundo da abordagem de Tardif e está baseado na ideia de interação. O intuito agora é elucidar, com base na concepção de agir comunicativo de Habermas, que dimensões envolvem o ofício docente e como se pode compreendê-lo como interação comunicativa.

Na abordagem de Tardif é possível analisar o ofício docente no que diz respeito às dimensões do saber docente, da práxis pedagógica e do processo de desenvolvimento profissional. Estes elementos constituem os fundamentos intrínsecos que envolvem os profissionais do ensino. O objetivo é retomar estas dimensões do ofício, conforme indicadas por Tardif, lendo-as habermasianamente como interação comunicativa.

A dimensão dos saberes docentes é definida por Tardif não pela simples transmissão de conhecimentos já constituídos pelos professores, mas sim por uma prática que integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações.

Segundo este autor “pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2011, p. 36). O trabalho não se deterá em analisar um por um estes aspectos, somente destacá-los para assim tornar mais compreensível que os saberes são elementos constitutivos da prática docente. Esta dimensão possibilita ao profissional docente, através destes saberes, desenvolver um saber prático no seu dia a dia com os alunos. Isto torna claro que não é suficiente saber alguma coisa, é preciso saber também ensinar. Nesta mesma perspectiva pode-se entender o profissional docente não só como alguém capaz de integralizar e mobilizar tais saberes a sua prática, mas, sobretudo, também no seu papel de “formação-produção dos saberes sociais” (TARDIF, 2011, p. 39).

Segundo Tardif, os saberes dos professores não são inatos, mas produzidos pela socialização desses profissionais em meio a um determinado contexto social compartilhado (com seus pares, alunos, família, grupos, amigos, universidade etc.), espaço no qual constroem, em interação com outros indivíduos, suas identidades pessoal e profissional. “O docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos.” (TARDIF, 2011, p. 49) Sendo o ofício docente uma atividade de caráter coletivo, percebe-se logo que a linguagem é meio pelo qual se estabelece a interlocução dos saberes dos professores com outros indivíduos, possibilitando-os uma interação comunicativa. Pela interação comunicativa os docentes terão a possibilidade, através da pluralidade de seus saberes, de encontrarem um ponto de convergência entre seus saberes estabelecendo um diálogo contínuo para o desenvolvimento do saber profissional.

Sobretudo, convém destacar que os processos de interação dos profissionais docentes ocorrem num determinado local, num meio institucional (escola, universidade), onde terão também de se adaptar e integrarem-se a ele pelas relações sociais, hierarquias e elementos constitutivos desse meio. Além disso, “as interações ocorrem também em meio a normas, obrigações, prescrições que os professores devem conhecer e respeitar em graus diversos (por exemplo, os programas)” (TARDIF, 2011, p. 50). Neste sentido, entende-se que os saberes docentes, no seu processo de interação nos diferentes aspectos em que atuam, têm um peso importante, ainda mais quando essa interação assume caráter comunicativo, como *locus* pelo qual o saber-fazer e o saber-ser desses profissionais facultam a socialização profissional (com seus pares e alunos) e o próprio ofício docente.

Habermas, por sua vez, poderia auxiliar a pensar a dimensão dos saberes docentes por um viés comunicativo mediante o recurso da racionalidade comunicativa. Ao se referir à racionalidade comunicativa assim a descreve:

A racionalidade comunicativa apenas se encarna num processo de entendimento que passa por pretensões de validade quando locutores e ouvintes numa atitude performativa – dirigida a segundas pessoas – se entendem (ou querem se entender) entre eles sobre algo no mundo (2010, p. 106).

Neste sentido, Habermas possibilita pensar no ofício docente com base na capacidade de racionalidade dos sujeitos num dado contexto, no qual o processo de entendimento incorpora-se na relação de um indivíduo com os outros através de atos de fala com pretensões de validade, ou seja, com a possibilidade de se entenderem entre si sobre algo no mundo. Deste modo, há a possibilidade de uma sociabilidade autônoma que se concretiza por meio da intersubjetividade dos sujeitos, na qual as pessoas, como agentes do processo comunicativo, reconhecem-se mutuamente pela autonomia que lhes diz respeito nas decisões a serem tomadas na realidade em que estão inseridas. Para Oliveira, baseado em Habermas,

entrar em um processo comunicativo significa, então, reconhecer a inviolabilidade de cada sujeito humano, portanto, como alguém portador de um direito originário à autonomia, de onde emerge a exigência de construir uma sociedade solidária que torne efetivamente possível o reconhecimento mútuo dos sujeitos entre si (2008, p. 268).

A relação de cada profissional docente com sua história de vida e a formação continuada se estabelece junto de seus pares e assistidos, cujos princípios partem de uma realidade em comum num processo comunicativo originário da autonomia de cada um destes. Para tanto, estes aspectos do agir comunicativo aplicados à ação docente se constituem com base em um conhecimento provisório, submetido a critérios de negociações e entendimentos comunicacionais, isto é, através da competência para o diálogo, propiciado pela interação entre os diferentes saberes partilhados no mundo da vida pelos próprios sujeitos entre si. Para Habermas isto significa que

os intérpretes renunciam à superioridade da posição privilegiada do observador, porque eles próprios se veem envolvidos nas negociações sobre o sentido e a validade dos proferimentos. Ao tomarem parte em ações comunicativas, aceitam por princípio o mesmo status daqueles cujos proferimentos querem compreender. Eles não estão mais imunes às tomadas de posição por sim/não dos sujeitos de experiência ou dos leigos, mas se empenham num processo de crítica recíproca. No quadro de um processo de entendimento mútuo – virtual ou atual – não há nada que permita decidir *a priori* quem tem de aprender de quem (2003, p. 43).

Aproximando o autor da dimensão dos saberes docentes, pode-se compreender o ofício docente como um processo contínuo de troca de saberes, de experiências entre os pares e seus discentes, cuja vivência dinamiza-se pela interação comunicativa. Assim, acredita-se ser fundamental a este âmbito a interação, pois através dela há a possibilidade de uma verdadeira aprendizagem e formação, bem como o propósito de compartilhar saberes.

No que se refere à dimensão da relação pedagógica do ofício docente, Tardif trata especificamente do trabalho docente. Este, segundo o autor, permite esclarecer de forma clara e pertinente as questões da pedagogia. Segundo ele, a relação pedagógica professor-aluno se estabelece pela interação entre estes sujeitos do ensino. A Pedagogia, quando compreendida como tecnologia de trabalho dos professores, assume um caráter instrumental que exige uma técnica para que se tenha um resultado dessa atividade. Todavia, para Tardif a pedagogia não pode ser compreendida como se estivesse reduzida unicamente à utilização de instrumentos a serem usados ou às técnicas a serem empregadas e, sim, igualmente a partir de uma práxis global e complexa, interativa e simbólica. “Concretamente, ensinar é desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimento e à socialização.” (TARDIF, 2011, p. 118)

Na perspectiva de Tardif compreende-se que “ensinar é, portanto, fazer escolhas constantemente em plena interação com os alunos. Ora, estas escolhas dependem da experiência dos professores, de seus conhecimentos, convicções e crenças, de seu compromisso com o que fazem, de suas representações a respeito dos alunos e, evidentemente, dos próprios alunos” (TARDIF, 2011, p. 132). Neste sentido, o ofício de professor trabalha sobre um sujeito (aluno) também dotado de uma racionalidade, de idiosincrasias sobre as quais as relações pedagógicas do docente não têm total controle. Deste modo, compreende-se em Tardif que a relação pedagógica do ofício docente exige um profissional autônomo, que se guie por determinada visão de homem, mundo e

sociedade, confrontando-se diariamente com problemas para os quais não existe uma receita pronta. Afirma Tardif:

Um profissional do ensino é alguém que deve habitar e construir seu próprio espaço pedagógico de trabalho de acordo com limitações complexas que só ele pode assumir e resolver de maneira cotidiana, apoiado necessariamente em uma visão de mundo, de homem e de sociedade (2011, p. 149).

O ofício docente tem de lidar de modo interativo, com seus alunos e seus pares, diferentes uns dos outros, para assim alcançar os objetivos propostos ao ensino. Entende-se, em Tardif, que o ofício docente não pode ser visto somente como uma técnica de um executor, mas algo que perpassa esses aspectos isto é, se dá pela ação prática de uma pessoa autônoma, cujas ações não há uma receita pronta de como lidar, sim, entrelaçada por uma atividade construtiva e interpretativa ao mesmo tempo no processo de ensino-aprendizagem. Isso significa que “os professores precisam interpretar os objetivos do seu trabalho, dar-lhes sentido em função das situações concretas de trabalho e, ao mesmo tempo, conceber e construir as situações que possibilitem a sua realização” (TARDIF, 2011, p. 128). Para isto, o docente precisa sedimentar suas ações por meio de uma ação pedagógica dialógica, com base na racionalidade comunicativa. Conforme Hermann,

a palavra diálogo provém do grego *dia-logos*, que significa “por meio da conversa”, ou seja, uma conversa recíproca entre duas ou mais pessoas. A unidade da conversa se efetiva pelo tema e pela situação produzida. Embora o que seja um diálogo típico pressuponha a presença do envolvido, pode-se também referir o termo em relação a textos e documentos históricos e, ainda, diálogo entre as culturas (2011, p. 436).

A ideia de conceber o ofício docente orientado por uma racionalidade comunicativa permite situá-lo no plano do diálogo ininterrupto entre os profissionais docentes e com o âmbito discente. Se o agir comunicativo refere-se à interação entre dois ou mais sujeitos capazes de comunicar-se linguisticamente e de realizar ações para estabelecer uma relação interpessoal, intui-se que a ação pedagógica, para ser dialógica, tem de partir dos princípios de uma racionalidade comunicativa. Trata-se do exercício dialógico dos sujeitos partícipes dos atos de fala, sobretudo considerando o que cada participante tem a dizer sobre algo,

com isso possibilitando um ponto de convergência do reconhecimento intersubjetivo entre eles. Ao encontro disto, Prestes argumenta:

A racionalidade e a ação comunicativa permitem a superação da atitude objetivante do sujeito que se dirige a si e ao mundo exterior. Ao contrário dessa atitude objetivante, os participantes da interação coordenam seus planos pelo entendimento, através de acordos entre si sobre algo do mundo (1996, p. 108).

Deste modo, a linguagem voltada para o entendimento torna-se “condição *a priori* de possibilidade da própria experiência educativa” (BOUFLEUER apud HERMANN, 1999, p. 64). Todavia, precisa-se esclarecer que a linguagem como *medium* de ação e de interação entre os sujeitos pode ser usada tanto pelo viés de um agir estratégico quanto pelo de um agir comunicativo. Para ela ser orientada pelo agir comunicativo na esfera do ofício docente terá de assumir a forma de um diálogo constante entre os agentes capazes de interação. Neste sentido, o agir do ofício docente na dimensão da relação pedagógica deve ser guiado por uma racionalidade comunicativa, cujo foco interativo se realiza pelo entendimento linguístico.

No que se refere à dimensão profissional do ofício docente, esta tem como característica o seu aspecto evolutivo, que concerne ao processo de formação nos mais diferentes espaços (escola, universidade etc.), nos quais os docentes adquirem e desenvolvem seus saberes para utilizá-los em suas atividades diárias. Os professores, no seu ofício, possuem saberes; por conseguinte, a prática docente integra diferentes saberes com os quais os docentes mantêm diferentes relações no âmbito de sua atuação profissional. No concernente ao docente como profissional há que se considerar sua atuação num dado contexto de trabalho que exige decisões urgentes, por vezes complexas e diversificadas. Isto significa que as relações profissionais do docente são tecidas tanto no interior da sala de aula quanto junto aos seus pares no dia a dia.

São as ações do profissional do ensino que conduzem o processo de ensino-aprendizagem para junto dos seus discentes. Deste modo, entende-se que o papel docente, à luz de uma construção dialógica, depende da capacidade de pautar sua ação profissional em parâmetros de uma racionalidade comunicativa mediada linguisticamente por esses atores, no sentido de que, através desta, haja a possibilidade de um espaço onde o educando possa aprender junto com os outros e igualmente desenvolva a criatividade e a

reflexão crítica, considerando o ponto de vista de todos os envolvidos, por isso intersubjetiva. Em relação a estes aspectos que se está apresentando do ofício docente, e à fundamental importância da linguagem à sua ação cotidiana, convém considerar o que afirma a esse respeito Goergen:

Ora, a educação é eminentemente uma ação social, que, portanto, não pode ser concebida como uma ação estratégica individual, mas sempre como uma ação intersubjetiva voltada ao entendimento. Esse procedimento depende do uso comunicativo da linguagem. Na educação, por conseguinte, assume crucial importância a linguagem enquanto mecanismo de entendimento e não de influência sobre o outro (2003, p. 69).

Goergen assinala as possibilidades que a linguagem pode assumir no contexto educativo. De acordo com o autor, “a linguagem assume as funções de entendimento, de coordenação da ação dos indivíduos” (GOERGEN apud HABERMAS, 2003, p. 69). Isto quer dizer que, se o meio linguístico for usado como voltado aos interesses de uma racionalidade instrumental, com o objetivo de atender determinados fins, cujos resultados já são de antemão preestabelecidos ao educando, tem-se uma unilateralização do processo de ensino-aprendizagem, em que a aprendizagem do aluno é resultante da influência externa do seu professor. Neste sentido, percebe-se que a aprendizagem torna-se mecânica. “Isso abre espaço para que se apliquem à instituição escolar os mesmos critérios de eficácia no atendimento às expectativas econômicas e exigências profissionais como qualquer outra empresa.” (GIMENO apud GOERGEN, 2003, p. 69) Diante disto, Goergen afirma:

À medida que todos os espaços da vida, inclusive o da própria família, estão sendo ocupado pela racionalidade instrumental, esse manejo da linguagem vai se tornando “natural” e passa a ser assumido e reproduzido em todos os ambientes da vida, inclusive no da escola, de maneira acrítica e natural. Constata-se, então, que o discurso do falante docente ou discente provém de um campo que já não é o *mundo da vida* (GOERGEN, 2003, p. 69-70).

Neste caso, a educação torna-se o lugar da efetivação de um agir estratégico e não dialógica e comunicativa como se deveria ser. Porém, “a educação, desde sempre, se inscreveu sob o *thelos* do diálogo, em processo interativo, onde a constituição do sujeito se

dá pela ação comunicativa entre os homens. Esta ação não se enquadra no espaço da razão instrumental” (PRESTES, 1996, p. 105). Portanto, a questão central à educação é a sua fundamentação numa ação dialógica, da participação compartilhada entre os sujeitos no mundo da vida. Para isto, segundo Goergen, o profissional docente no ofício “precisa conscientizar-se dos sentidos inerentes à linguagem que utiliza nas suas relações pedagógicas” (2003, p. 70). Mas tal compromisso não se restringe aos professores em sala de aula²⁵. Afirmo Prestes:

Isso tem validade para as diferentes instâncias do processo pedagógico, seja no plano da relação professor-aluno, seja no plano da definição da política educacional, da administração e da relação com outras áreas do conhecimento científico. A educação escolar precisa fazer valer as formas de vida que possam dar sentido à formação do sujeito racional, ou seja, garantir os processos de reprodução cultural e de formação da identidade (1996, p. 106).

São os professores, nas suas atividades profissionais em sala de aula, que têm o poder de possibilitar que seus alunos manifestem-se comunicativamente e construam seus conhecimentos com base numa racionalidade dialógica, ou seja, de uma fundamentação racional dos seus saberes que se legitime pela capacidade de haver a autonomia em realizar o seu aprendizado com criatividade e criticidade em um mundo comum, que pode ser intersubjetivamente socializado. Segundo Hermann, “na interpretação habermasiana, linguagem ou mundo da vida não são instrumentos para o desenvolvimento do indivíduo. Tampouco a interação é intercâmbio de sentidos e significados do sujeito, nem reciprocidade, mas um encontro com outros num mundo comum” (1999, p. 115). Ora, a ação pedagógica repousa basicamente nas interações cotidianas estabelecidas com seus pares, alunos e a comunidade escolar. Sem estas interações não há aprendizagem efetiva nem processo de socialização na escola.

Entende-se que a racionalidade comunicativa é uma excelente porta de entrada à interação, mas não é a própria interação, pois esta é parte integrante da ação dos sujeitos, os quais são agentes comunicativos numa relação estabelecida entre si de forma contínua e em condições de igualdade. Neste sentido, diz Hermann: “Temos, assim, nesse enfoque teórico, o entendimento de educação como interação e, por consequência, o reconhecimento da igualdade dos participantes da interação” (1999, p. 115).

²⁵ Hoje se sabe que tais aspectos constam nos documentos educacionais brasileiros e de outros países ocidentais, os quais não serão apresentados neste trabalho.

Ainda no atinente à dimensão profissional do ofício docente pelo viés habermasiano, pode-se entendê-la no concernente à própria formação dos professores, como um conhecimento estratégico, a serviço da sociedade nos seus aspectos humanos e sociais. Aquilo que normalmente se faz como preparação para a prática do ofício docente, no processo de desenvolvimento do profissional docente, bem como na formação continuada dos profissionais do ensino, pauta-se, na perspectiva da interação comunicativa, entre outros aspectos, o estímulo à criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo realizado de forma coletiva entre sujeitos capazes de realizar ações baseadas em princípios racionais para um entendimento em comum sobre algo. Além disso, o ofício docente entendido como interação comunicativa possibilitaria ampliar a capacidade de conhecer as diferenças e similaridades entre os pares e desenvolver a habilidade de interação estabelecida pela partilha das experiências do trabalho docente.

Ademais, o desenvolvimento do trabalho do profissional docente no dia a dia se realiza, fundamentalmente, pelas muitas interações, as quais estabelecem com seus alunos e com seus pares. Estas interações, concretizadas pelo viés comunicativo, tornam-se o lócus da experiência e da formação do ofício docente. Assim, o que parece característico na dimensão profissional do ensino é a interação do professor, seja com seus alunos, seus pares e como elemento central que contribui à sua própria formação, sobretudo em processo contínuo. Deste modo, com base em Habermas, pode-se concluir que a dimensão profissional docente decorre da capacidade dos sujeitos desenvolverem seus saberes no aspecto do agir técnico-estratégico (quando aplica o ensino) e, ao mesmo tempo, do que se refere à dimensão comunicativa com seus alunos e pares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizar uma discussão sobre o ofício docente a partir de da teoria de Habermas, amparando-me brevemente em Tardif, foi e permanece como sendo, para mim, uma tarefa deveras desafiante. Construir este trabalho exigiu fazer a adequação das ideias dos autores ao tema proposto. A partir de uma análise crítica percebe-se que o estudo do pensamento de Habermas relacionado à educação faz-se pertinente, como às ciências humanas em geral. Pode-se considerar que o paradigma do *agir comunicativo* proposto por este autor ajuda a ampliar a visão sobre a compreensão de sociedades complexas e pluralistas, ao mesmo tempo em que serve de base para uma reflexão mais profunda sobre o ofício docente nessa mesma realidade. Assim, analisar os problemas atuais no âmbito da educação, pelo viés da racionalidade comunicativa, coloca numa condição de permanente busca das novas perspectivas teóricas de caráter intersubjetivo acerca do *métier* docente.

O entendimento das dimensões do ofício docente tomadas de Tardif e exploradas pelo viés habermasiano permitiu esclarecer os aspectos atinentes ao sistema das sociedades ocidentais contemporâneas que afetam o mundo da vida, cujo contexto, deste último, serve de base à ação docente. Ademais, este entendimento proporcionou investigar e indicar quais são as relações do agir comunicativo que podem contribuir para o ofício docente, como meio de interação junto aos seus pares, discentes e à comunidade escolar frente às injunções sistêmicas.

No início do trabalho, apresenta-se como Habermas expõe o processo evolutivo das sociedades primitivas, passando pelas tradicionais até chegar-se às denominadas sociedades modernas. Apresenta-as simultaneamente em duas esferas: o *sistema* e *mundo da vida*. Segundo o autor, no sistema está corporificada a razão instrumental por meio de suas regras e leis formais, enquanto que no mundo da vida estão presentes as ações do cotidiano, sentimentos e vivências compartilhadas dos sujeitos entre outros aspectos. Viu-se que quando há a supremacia da esfera sistêmica sobre o mundo vivido das pessoas ocorre aquilo que se denominou de *colonização* do mundo da vida pelo sistema o que gera patologias sociais. Como tentativa de solução deste conflito, Habermas buscou, através do agir comunicativo, o diálogo entre o mundo da vida e o sistêmico, aproximando essas duas esferas sociais, que existem concomitantemente na realidade social.

Na segunda parte do trabalho apresenta-se os conceitos habermasianos do agir comunicativo, de pragmática formal e de acordo e entendimento comunicativo. Com base

nestes conceitos de Habermas é realizada uma aproximação com a esfera da educação. Assim, compreende-se a educação sob um olhar habermasiano através da interação como ação constante entre sujeitos racionais capazes de se reconhecerem como partícipes dos processos argumentativos sempre falíveis numa dada realidade. Deste modo, o tensionamento entre os modelos pedagógicos interativos e os pertencentes a uma ação instrumental só podem ser superados em esferas onde a racionalidade comunicativa se justifica por uma pragmática intersubjetiva e emancipatória dos indivíduos imersos num contexto em comum.

Na última etapa do percurso desenvolvido explora-se o ofício docente em três dimensões, baseando a interlocução na ideia de interação comunicativa. Inicia-se apresentando o ofício e a formação docente em Tardif para explorar uma possível aproximação conceitual entre esse autor e Habermas para, por fim, tratar do ofício docente como interação comunicativa em Habermas.

A partir do exposto, entende-se que o ofício docente situado entre o agir comunicativo e as injunções sistêmicas no contexto das sociedades ocidentais complexas e pluralistas coloca um constante desafio ao âmbito educativo na atualidade. Tem-se a convicção que não se detém todas as respostas ao tema aqui proposto, o que poderá ser seguido, em novos trabalhos. Entende-se que o ofício docente é perpassado por constantes incursões provenientes das injunções sistêmicas, dissociando-o do mundo da vida. Assim, há a necessidade da busca constante de respostas às necessidades dos profissionais docentes. Tais desafios motivam a buscar caminhos alternativos que ofereçam condições de lidar com esta realidade a partir dos pressupostos conceituais habermasianos.

Em síntese, destaca-se que o ofício docente como interação comunicativa pode ser compreendido nas dimensões do saberes docentes, da relação pedagógica e da dimensão profissional. No concernente aos saberes docentes compreende-se o ofício docente como um processo contínuo de troca de saberes, de experiências entre os pares e seus discentes, cuja vivência dinamiza-se pela interação comunicativa. Através da interação há a possibilidade de uma verdadeira aprendizagem e formação, bem como o propósito de compartilhar saberes, especialmente mediante a ideia de uma primazia à racionalidade comunicativa e dialógica. No referente à relação pedagógica define-se que o ofício docente tem de lidar de modo interativo, com seus alunos e seus pares, todos diferentes uns dos outros, para assim alcançar os objetivos propostos. A dimensão profissional, por sua vez, entendida no seu aspecto concernente à própria formação dos professores a serviço da sociedade nos seus aspectos humanos e sociais. Esta dimensão implica a capacidade dos docentes em orientar sua ação profissional mediando-as comunicativamente. Em epítome, a compreensão do

ofício docente como interação comunicativa foi desenvolvida mediante as dimensões do saber docente com primazia a uma racionalidade comunicativa e dialógica, da relação pedagógica dialógica e do processo de desenvolvimento profissional em interação com os outros sujeitos implicados no processo educativo.

REFERÊNCIAS

- BANNELL, Ralph Ings. *Habermas & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- BOUFLEUER, José Pedro. *Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas*. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.
- CENCI, Angelo Vitório. *Apel versus Habermas: a controvérsia acerca da relação entre moral e razão prática na ética do discurso*. Passo Fundo: UPF Editora, 2011.
- GOERGEN, Pedro. *Pós-modernidade, ética e educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- _____. Teoria da ação comunicativa e práxis pedagógica. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 1, n. 1, p. 50-79, jan/jun. 2003.
- GOMES, Luiz Roberto. Educação, consenso e emancipação na teoria da ação comunicativa de Habermas. *Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes*, Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.
- HABERMAS, Jürgen. *Conhecimento e interesse*; tradução José N. Heck. Rio de Janeiro: Zahar Editores S. A., 1982.
- _____. *Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos*. Rio de Janeiro: Revista Tempo Brasileiro, 1990.
- _____. *Passado como futuro*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.
- _____. *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos; traducción de Manuel Jiménez Redondo*. – 3ª ed. - Madrid: Cátedra, 1997.
- _____. *Comentários à Ética do Discurso*. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.
- _____. *Racionalidade e comunicação*. Lisboa: Edições 70, 2002.
- _____. *Consciência moral e agir comunicativo*; tradução de Guido A. de Almeida. – Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.
- _____. *O futuro da natureza humana*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- _____. *A ética da discussão e a questão da verdade*; organização e introdução de Patrick Savidan; tradução Marcelo Brandão Cipolla. – 2ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.

____. *Teoria da racionalidade e teoria da linguagem*. – (Obras escolhidas de Jürgen Habermas; 2); tradução Lumir Naholdil. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2010.

____. *Teoria do Agir Comunicativo*. Racionalidade da ação e racionalização social. Tradução Paulo Astor Soethe; revisão da tradução Flávio Beno Siebeneichler. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012a.

____. *Teoria do Agir Comunicativo*. Sobre a crítica da razão funcionalista. Tradução Flávio Beno Siebeneichler. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012b.

HERMANN, Nadja. *Validade em educação: intuições e problemas na recepção de Habermas*. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

____. *Pluralidade e ética em educação*. – Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

____. Os alcances pedagógicos da crítica habermasiana à filosofia da consciência. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, vol. 1, n. 1, p. 98-111, jul/dez. 2003.

____. *O outro na intersubjetividade*. In: BOMBASSARO, L.C.; DALBOSCO, C. A.; KUIAVA, E. A. *Pensar sensível: homenagem a Jayme Paviani*. – Caxias do Sul, RS: Educs, 2011.

LYOTARD, J-F. *A condição pós-moderna*. Lisboa: Gradiva, 1985.

MCCARTHY, Thomas. *La teoria crítica de Jürgen Habermas*; traducción: Manuel Jiménez Redondo. – 3 ed. – Madrid: Editorial Tecnos S.A., 1995.

MÜHL, Eldon Henrique. *Habermas e a educação: ação pedagógica como agir comunicativo*. Passo Fundo: UPF, 2003.

____. *Habermas: racionalidade, alteridade e educação*. In: BOMBASSARO, L. C.; DALBOSCO, C. A.; KUIAVA, E. A. *Pensar sensível: homenagem a Jayme Paviani*. – Caxias do Sul, RS: Educs, 2011.

NOBRE, Marcos. *A teoria crítica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

NÓVOA, A et al. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. *Reviravolta linguístico-pragmática na filosofia contemporânea*. – 2 ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2001.

____. *Moral, direito e democracia: o debate Apel versus Habermas no contexto de uma concepção procedimental da filosofia prática*. In: OLIVEIRA, M. A.; MOREIRA, L. *Com Habermas, contra Habermas: Direito, discurso e democracia*. São Paulo: Landy, 2004.

_____. *Desafios éticos da globalização*. – 3 ed. – São Paulo: Paulinas, 2008. – (Coleção ética e sociedade).

PINZANI, Alessandro. *Habermas*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PRESTES, Nadja Hermann. *Educação e racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola*. – Porto Alegre: Edipucrs, 1996.

REESE-SCHÄFER, Walter. *Compreender Habermas*; tradução de Vilmar Schneider. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

RORTY, R. *Objetivismo, relativismo e verdade: escritos filosóficos I*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997.

SIEBENEICHLER, Flávio Beno. Encontros e desencontros no caminho da interdisciplinaridade. G. Gusdorf e Habermas. *Tempo Brasileiro*, n. 98, p. 153-180, jul./set.1989.

SIEBENEICHLER, Flávio Beno. *Jürgen Habermas: razão comunicativa e emancipação*. 3. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

SITTON, John F. *Habermas y la sociedad contemporânea*; tradução de Juan Carlos Rodríguez Aguilar. México: FCE, 2006.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O ofício de professor: história, perspectivas internacionais*. Trad. Lucy Magalhães. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Trad. João Batista Kreuch. 6. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 12. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CIP – Catalogação na Publicação

-
- R788h Rosa, Nilson Carlos da
Habermas e o ofício docente como interação comunicativa / Nilson
Carlos da Rosa. – 2013.
85 f. ; 30 cm.
- Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo,
2013.
Orientação: Professor Dr. Angelo Vitório Cenci.
1. Habermas, Jürgen. 2. Professores - Formação. 3. Interação social. I.
Cenci, Angelo Vitório, orientador. II. Título.

CDU: 371.13

Catalogação: Bibliotecária Angela Saadi Machado - CRB 10/1857