

TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA DE HABERMAS E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO EDUCATIVO

ÉZIO JOÃO CARDOSO*

RESUMO: O presente trabalho procura examinar os pressupostos teóricos da ação comunicativa compreendidos por Habermas, com seus respectivos domínios: trabalho, interação e poder. Tentará relacioná-los no processo educacional, que está sujeito às interferências sistêmicas, tendo como personagem principal os professores e, ainda, refletindo sobre essa ação comunicativa como uma possibilidade para a emancipação dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico.

PALAVRAS-CHAVE: Ação comunicativa; educação; emancipação.

THEORY OF THE COMMUNICATIVE ACTION OF HABERMAS AND ITS IMPLICATIONS ON PROGRESSIVE EDUCATION

ABSTRACT: This work examines the theoretical presuppositions of the Communicative Action, undertaken by Habermas, with the respective domains: work, interaction and power, in an attempt of to relate in the education process, that it is subject to the systemic interferences, have as main character the teachers and, still, reflecting the communicative Action as a possibility for the emancipation of the subjects involved in the pedagogic processo

KEY- WORDS: Communicative action; education; emancipation.

Freqüentemente, seja para os alunos seja para os professores, a escola corresponde a uma opção formal que aliena o caráter existencial e político da

* Mestre em Educação, professor do Cesumar, nas disciplinas de Metodologia e técnica de pesquisa e Didática nos cursos de Educação Física, Jornalismo e Ciência Contábeis. Pedagogo pertencente ao Quadro Próprio do Magistério, do Estado do Paraná, na habilitação de Supervisão Escolar.

experiência pedagógica. O trabalho de ensino-aprendizagem, tomado como mera forma de sobrevivência pelo professor ou como mercadoria pelo aluno, perde sua dimensão humana e reduz-se a uma relação fetichizada de trocas institucionais. O trabalho intelectual é tomado como um fim em si mesmo, adequado a restritas aspirações profissionalizantes, desvinculadas das causas, sentidos e compromissos que poderiam orientá-lo. Esta constatação quebra a ilusão de que o trabalho em educação seria “mais humano”. A atividade educacional, nas condições em que corriqueiramente ocorre, é pura alienação. Por ser o professor o articulador em sala de aula, corre-se o risco de se atribuir a ele toda a responsabilidade pelo fracasso escolar, não se percebendo que o que acontece na sala é reflexo - não mecânico, todavia - do leque de determinações a que a escola está sujeita.

Falta aí quem consiga perceber essas distorções, por conta de uma visão reducionista da razão imposta pela racionalidade instrumental da maioria dos elementos com que se poderia contar para eliminação dessas patologias.

A vinculação da emancipação da humanidade à razão instrumental, expressa pela utilização da categoria trabalho como recurso para a realização de tal projeto, não tem sido confirmada no desenrolar da história. A categoria trabalho e todas as outras categorias a ela inerentes têm-se mostrado insuficientes para fundamentar um projeto de libertação.

A educação parece ter perdido seu horizonte, porque a racionalidade que lhe dá sustentação carece de reflexão. A precariedade dos ideais tem origem na ausência de uma fundamentação racional consistente e de uma compreensão das possibilidades e limitações da própria racionalidade humana.

Da mesma forma como a razão está sendo decomposta em múltiplos fragmentos, a educação passa a ser pensada e realizada tendo por referência visões contingentes e a multiplicidade de sentidos. Em outros termos, tudo vale e nada mais é possível de ser efetivamente fundamentado; a educação atual tende a se tornar exclusivamente de interesse específico e a não ter mais compromisso com princípios universais.

¹ No ser humano, a razão é o princípio do universal e do necessário. Não é o objeto que determina a ação, e sim, o próprio *eu* em seu princípio mais elevado, que é a razão prática.

A educação como sinônimo de emancipação social e individual dissolve-se numa educação orientada pela utilidade e pela prática da administração dos interesses econômicos e das posses individuais. Em vez de universal e voltada para a formação humana geral, torna-se elitista e destinada a oferecer uma formação predominantemente voltada à produtividade econômica e à eficiência administrativa do Estado. Para Habermas (1990), a educação coloniza-se e assume a condição de um instrumental técnico de manipulação política e econômica. No lugar de um recurso de oposição e de transformação social, transforma-se em recurso de estabilização funcional.

Em sua obra *Teoria da Ação Comunicativa*(1992), Habermas revela sua preocupação em desenvolver uma teoria de racionalidade. Ele também busca reabilitar a idéia de que existe um sentido universalista de razão que se aplica à dimensão moral-prática e que pode levar a superar as limitações impostas pela visão reducionista da racionalidade instrumental, restanelecendo o seu poder emancipador.

Habermas argumenta que qualquer um que use a linguagem, presume que ela pode ser justificada em quatro níveis de validade:

- que é dito é inteligível, ou seja, a utilização de regras semânticas inteligíveis pelos outros;
- que o conteúdo do que é dito é verdadeiro;
- que o emissor justifica-se por certos direitos sociais ou normas que são invocadas no uso de idioma;
- que o emissor é sincero no que diz, não tentando enganar o receptor. Isto é o que Habermas classifica de comunicação não distorcida. Quando uma das regras é violada, ou seja, o locutor está mentindo, então a comunicação está distorcida... esta teoria de comunicação tem muitas implicações, inclusive uma definição de verdade de caráter universal.

Ele assume a tarefa de explicitar as regras inerentes à linguagem que tornam os sujeitos universalmente competentes para interagir comunicativamente e, assim, chegar a um entendimento racional.

O conhecimento humano constitui-se pela ação lingüístico-comunicativa; a linguagem passa a assumir a função central no processo de constituição do conhecimento e da própria realidade vital, como práxis interativa.

Habermas transcende o conceito de razão que se baseia na relação sujeito-

objeto, defendendo a relação entre sujeitos: a razão comunicativa.

O modelo da relação sujeito-objeto só permite pensar o aspecto cognitivo e instrumental do processo comunicativo. Ora, todo ato comunicativo inclui dois outros aspectos: o normativo e o estético-expressivo. Com efeito, no momento em que se comunica com outro sujeito, pela mediação da linguagem, visando ao entendimento mútuo, cada locutor invoca pretensões de validade com relação a três tipos de proposição: o que se refere ao mundo objetivos das coisas (trabalho), ao mundo social das coisas (sociedade) e ao mundo subjetivo das vivências e emoções (personalidade). Ou seja, Habermas diferencia três áreas cognitivas primárias nas quais o interesse humano gera conhecimento. Estas áreas determinam categorias relevantes para o que nós interpretamos como conhecimentos. Quer dizer, eles são denominados conhecimentos constitutivos, que determinam o modo de descobrir o conhecimento. Estas áreas definem os interesses cognitivos ou os domínios de conhecimento, que são fundamentados em aspectos diferenciados da existência social: trabalho, interação e poder.

O trabalho refere-se ao modo como a pessoa controla e manipula o seu ambiente. Isto é comumente conhecido como ação instrumental. O conhecimento é baseado em investigação empírica e governado por regras técnicas. O critério de controle efetivo da realidade define o que é ou não é uma ação adequada.

As ciências empírico-analíticas que usam teorias hipotético-dedutivas caracterizam este domínio. Muito daquilo que consideramos domínio da pesquisa científica - por exemplo, Física, Química e Biologia (ciências exatas)-é classificado por Habermas como pertencente ao domínio do trabalho.

O domínio prático identifica interação humana social ou ação comunicativa. O conhecimento social é governado por normas consensuais, as quais definem expectativas recíprocas sobre o comportamento entre os indivíduos. Normas sociais podem ser relacionadas a proposições empíricas ou analíticas, mas sua validade é fundamentada só na intersubjetividade da compreensão mútua de intenções. O critério de clarificação de condições para a comunicação e a intersubjetividade (o entendimento do significado em lugar da causalidade) é usado para determinar o que é uma ação apropriada.

Muitas das disciplinas hermenêuticas, como a ciência social descritiva, a história, a estética, a literatura etnográfica e assim sucessivamente, são classificadas

por Habermas como pertencentes ao domínio do prático.

O domínio emancipatório significa autoconhecimento ou auto-reflexão. Isto envolve reconhecer o modo como a história e a biografia de alguém vê a si próprio e suas expectativas e papéis sociais. A emancipação tem há ver com as forças institucionais ou ambientais, que limitam nossas opções e o controle racional sobre nossas vidas, mas podem ser encaradas como além do controle humano (reificação). Percepções obtidas através de autoconhecimento crítico são emancipatórias, na medida em que no mínimo uma pessoa pode reconhecer as razões para seus problemas. Conhecimento é obtido através de auto-emancipação, através da reflexão que conduz a uma consciência ou perspectiva de transformação. Exemplos de ciências críticas incluem a teoria feminista, a psicanálise e a crítica de ideologia, de acordo com Habermas.

O ator competente de Habermas tem o domínio das regras de operações formais, capacidade de assimilar o mundo objetivo e o mundo social do seu entorno, apresentando a capacidade de reorganizar suas estruturas cognitivas e esquemas mentais com a finalidade de interagir de forma cada vez mais reflexiva e consciente.

O sujeito argumentante é livre e autônomo e tem igualdade de direitos para participar da argumentação .

Destarte, há sempre uma obrigação imanente ao ato ilocucionário², pois ele pressupõe a responsabilidade recíproca quanto à veracidade do que é comunicativo.

O sujeito tem que desempenhar as três reivindicações de validade do ato ilocucionário, que são: representar algo (verdadeiro) no mundo; expressar a intenção do locutor e estabelecer relações interpessoais legítimas.

2 Os filósofos analíticos de Oxford, particularmente Austin, e também Searle, nos EUA, entre outros, dedicaram-se ao estudo dos atos de linguagem - aquilo que se faz quando se fala - , postulando a existência de **atos ilocucionários**, que encerram a “força” com que os enunciados são produzidos, e de **atos perlocucionários**, que dizem respeito aos efeitos visados pelo uso da linguagem, entre os quais os de **convencer** e de **persuadir**. (KOCH, 1984:20).

De acordo com Rouanet, (1998:339-340)

“Segundo Habermas, esse modelo de racionalidade comunicativa só se tornou possível com o advento da modernidade. Nas sociedades tradicionais, não era possível tomar posição clara de aceitação ou recusa das diferentes pretensões de validade, porque as três esferas - a objetiva, a social e a subjetiva - se interpenetravam, convivendo simbioticamente num todo indiferenciado, dominado pela religião”.

Outras duas categorias introduzidas por Habermas - Sistema e Mundo da Vida - sucedem as de trabalho e de interação, sendo complementares entre si e uma atualização desses conceitos. Para o autor, trata-se de reconstruir de forma integrada duas abordagens que têm predominado nas ciências sociais: o mundo da vida e padrões de interpretação transmitidos culturalmente e organizados lingüisticamente.

Habermas entende o mundo da vida como uma composição das convicções culturais - a da ordem institucional e a da estrutura da personalidade. Cultura, sociedade e personalidade são os três componentes do mundo da vida, representando três processos que constituem a reprodução social: a reprodução cultural, a integração social e a socialização. O autor postula que essas três instâncias mantêm-se e se reproduzem pela ação comunicativa.

A concretude da vida social compõe-se dessas noções complementares de ação comunicativa e mundo vivido.

Quanto ao sistema ou mundo sistêmico, o mesmo se opõe ao mundo da vida e se mantém dependente do agir comunicativo, porque o mundo sistêmico é decorrente da racionalização do mundo da vida e surge como redutor que pesa sobre o agir comunicativo diante dos mecanismos de controle social. Quando o mundo sistêmico fica independente do mundo da vida toma-se mais complexo e passa a se impor sobre o mundo da vida. Habermas fala em “colonização do mundo da vida”, em que este passa de um sistema angular para um sistema periférico. A educação, como parte do mundo, sofre o mesmo condicionamento.

Mas o mundo da vida e o dos sistemas apresentam limitações no entendimento da teoria social: o primeiro limita-se à análise da sociedade na perspectiva interna e o segundo fixa-se na perspectiva dos sistemas. O desafio de Habermas é

reconstruir essas duas abordagens, na perspectiva da teoria comunicativa. Ambas apresentam elementos para o entendimento da teoria social e do seu desenvolvimento e revelam que o processo de reprodução social não ocorre por determinação de diferentes tipos de ação.

Para Habermas, o mundo da vida é o contexto da comunicação onde ocorre a práxis comunicativa do dia-a-dia, transmitida culturalmente.

O desafio lançado por Habermas aos educadores é que se tornem críticos permanentes desse processo conflituoso, o da educação, que necessita de revalidação. O autor considera que a humanidade pode retomar o projeto da modernidade e fazer da educação um processo de conscientização social em que, independentemente das circunstâncias, essa possibilidade emancipatória se encontra na esfera do mundo da vida.

A razão torna necessária a reconstrução crítica do agir e pensar.

Habermas desafia educadores e educandos a repensarem e mudarem sua visão sobre o poder e o papel da educação e do próprio conhecimento. O autor acredita que todo o produto de uma produção deve ser concebido como um saber que lhe dá sustentação. A legitimidade deve provir da aprovação pública, pela participação livre e indiscriminada de todos os envolvidos.

A teoria da racionalidade comunicativa aponta para a necessidade de uma abordagem diferente da relação teoria e prática, algo que leva o autor a tematizar essa questão estabelecendo uma outra mediação entre o pensar e o agir humanos.

Para a educação atual, o desafio é a crítica radical à linguagem e à comunicação. É nela que o potencial de emancipação ainda se mantém intacto, a educação poderá reassumir seu papel crítico, libertador. Para isso a educação precisa rearticular seu vínculo com a racionalidade comunicativa e com o mundo da vida.

A educação, mesmo não se desvinculando totalmente do mundo da vida, transforma-se em instância determinada por critérios sistêmicos, e a ela confluem a do mundo da vida e a do sistema.

A racionalidade sistêmica traz como consequência uma progressiva colonização do mundo da vida escolar, bloqueando a ação comunicativa e implantando um processo ascendente de controle manipulativo, com a decorrente redução da liberdade e da participação no processo pedagógico de professores e alunos.

Para Habermas, a luta da educação deve ser contra o processo de inculcação ideológica da indústria cultural. É preciso que a cultura originária do mundo da

vida de cada indivíduo torne-se referência primeira no contexto escolar.

Espera-se que o cidadão forme sua competência pela instrumentação obtida numa educação de qualidade, isto é, de construção de conhecimento, transformando-se em agente central da qualidade e da competitividade.

Educação é obra coletiva, onde não cabe paciente, ouvinte, espectador. É intrinsecamente aprender a aprender, saber pensar, para melhor intervir.

Habermas, afirma que a influência sistêmica, à medida que a escola passa pela formalização e burocratização sistêmica, é desvinculada do ordenamento do mundo da vida.

A escola deve ser um espaço em que prevaleçam ações estabelecidas comunicativamente; a legitimidade do agir pedagógico sedimenta-se no agir comunicativo. A ação pedagógica deve ser desburocratizada, os currículos devem ser minimamente regulamentados; a interferência sistêmica deve ser reduzida. A escola deve primar pela preocupação com a democratização de suas estruturas de decisão e evitar que as interferências sistêmicas neutralizem o papel dos cidadãos de decidirem, com autonomia, a condução do seu processo de formação.

CONCLUSÃO

Romper, primeiramente, como modo de pensar dominante ou com a ideologia dominante é condição necessária para instaurar-se uma nova metodologia no interior da escola.

Rá necessidade de o profissional da educação ser crítico ao se deparar com as diferentes e conflitantes concepções de realidade gestadas no mundo cultural mais amplo, nas concepções religiosas, nos diferentes sentidos comuns, especialmente o da concepção positivista da ciência.

No processo dialético de conhecimento da realidade, o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social.

Para isso é relevante uma leitura semiótica e holística do mundo que nos rodeia, para que nos percebamos sujeitos históricos e transformadores, e que toda ação pedagógica (o trato com livro didático, com mapas e até mesmo com equações) esteja fundamentada nesse princípio.

Habermas vai ao encontro dessa proposição a partir do momento em que defende que a razão se tomou um recurso eficaz no processo de manipulação de indivíduos e grupos para a implementação de uma nova barbárie e que o professor tem que estar

atento a essas possibilidades, tendo em vista que a escola é um instrumento de emancipação do sujeito e por isso, deve prepará-lo para a crítica dessas concepções mascaradas.

Enfim, toda a vida escolar deve ser definida participativamente, solidariamente, coletivamente. Afinal, todos podem ser livres e capazes de defender seus interesses.

REFERÊNCIAS

DEMO, Pedro. *Desafios Motknws da Educação*. 2a ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1993.

DEMO, Pedro. *Pesquisa e Construção de Conhecimento: Metodologia Científica no Caminho de Habermas*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

DOLL Jr., William E. *Currículo: uma Perspectiva PÓS-MODERNA*. Trad. Maria Adriana V. Veronese. - Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

DURKHEIM, Émile. *A Evolução Pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995

HABERMAS, Jurgen. *Técnica e Ciência como Itkologia*. Porto: Edições 70, 1994.

HABERMAS, Jurgen. *Conhecimento e Interesse*. Trad. José N. Heck, Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

HABERMAS, Jurgen. *Teoria y Praxis*. Trad. Salvador Mas Torres e Carlos Moya Espi. Madri: Tecnos, 1987.

HABERMAS, Jurgen. *Consciência Moral e Agir Comunicativo*. Trad. Guido de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HABERMAS, Jurgen. *Pensamento pós-Metafisico*. Trad. Flávio B. Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

HABERMAS, Jurgen. *A Crise de Legitimação no Capitalismo Tardio*. Trad. Vamireh Chacon. 2 ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

KOCH, Ingedore Grunfel Vilaça. *Argumentação e Linguagem* - São Paulo: Cortez, 1984.