

Limites e perspectivas da ação pedagógica à luz da teoria da ação comunicativa

Luciana Aparecida de ARAUJO¹

RESUMO: neste texto, a Teoria da Ação Comunicativa é pensada diante do contexto da ação pedagógica e da organização escolar. O propósito é verificar as possibilidades de a Teoria da Ação Comunicativa oferecer elementos para transcender as dimensões do ensino técnico, ultrapassar os conceitos fragmentários e pontuais de ensino-aprendizagem pela integração renovadora do saber pelo fazer, do repensar o saber e o fazer, enquanto meios permanentes de ação e reflexão crítica sobre a ação na organização escolar.

PALAVRAS-CHAVE: ação comunicativa; ação pedagógica; educação.

A ação comunicativa, na perspectiva habermasiana, representa um tipo de ação social que supõe o desejo que cada falante tem de reconhecimento de sua fala como verdadeira, quando tal fala contém proferimentos relativos às vivências, normas ou fatos. A ação comunicativa se dá mediante uma situação de fala representante de uma parte do mundo da vida em função de um determinado assunto. Pressupõe também o paradigma da intersubjetividade, permitindo aos indivíduos atuarem de modo simultâneo e diferentemente, em três âmbitos: no dos objetos, das pessoas em sociedade e dos desejos e fantasias presentes em seu interior. Habermas propõe então, em relação ao conceito de razão, o de razão comunicativa que se opõe à instrumental. Nessa concepção de razão, o entendimento é racional e pode ser estabelecido entre os participantes do grupo em que ocorre a comunicação, mediados pela linguagem.

Habermas (1990b, p. 110) concebe esse entendimento como um acordo racionalmente motivado que se estabelece entre os participantes do processo de comunicação, mensurado por pretensões de validade, ou seja, pela verdade proposicional, pela retidão normativa e pela veracidade expressiva que caracterizam as diferentes categorias de um saber evidenciado em manifestações ou emissões simbólicas. Nesse contexto, o entendimento é então concebido como um processo que permite o acordo entre sujeitos lingüística e interativamente competentes.

¹ Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista – Unesp/ Marília

O fenômeno a ser explicado não é o conhecimento ou submissão de uma natureza objetivada tomados em si mesmos, senão a intersubjetividade do entendimento possível, tanto no plano interpessoal, como no plano intrapsíquico. O foco da investigação se desloca então de uma racionalidade cognitivo-instrumental a uma racionalidade comunicativa. Para esta o paradigmático não é a relação de um sujeito solitário com algo no mundo objetivo, que pode ser representado e manipulado, mas a relação intersubjetiva que estabelecem os sujeitos capazes de linguagem e ação quando se entendem entre si sobre algo. Nesse processo de entendimento os sujeitos, ao atuar comunicativamente, se movem no meio da linguagem natural, se servem de interpretações transmitidas culturalmente e fazem referência simultaneamente a algo no mundo objetivo, no mundo social que compartilham e cada um a algo em seu próprio mundo subjetivo. (HABERMAS, 1988a, p. 499-500)

Essa razão comunicativa inclui os elementos cognitivos, práticos, morais, e estéticos e tem “pretensões de validade” (de retidão, veracidade, verdade e inteligibilidade).² Além disso, ela ocorre em um discurso inserido no “mundo da vida”³ ou “mundo vivido”, lugar onde está a raiz da moral e que apresenta a cultura, a sociedade e a personalidade como seus elementos. A cultura pode ser entendida como o lugar em que se armazena o conhecimento e para o qual os atores podem recorrer nos momentos que necessitam de esclarecimentos sobre algo. A sociedade é entendida como as ordens legítimas que norteiam os atores durante sua ação e a pessoa, como as competências que tornam o sujeito capaz de falar e agir. Na perspectiva habermasiana, existe uma relação entre ação comunicativa e mundo da vida, já que cabe à ação comunicativa reproduzir as estruturas simbólicas (a cultura, a sociedade e a pessoa) do mundo da vida.

² É a linguagem o meio lingüístico que opera toda a ação comunicativa e esse processo está vinculado tanto ao mundo objetivo, ao social ou das normas legitimamente reguladas, quanto ao mundo subjetivo. Esses mundos estão vinculados a três pretensões de validade, de caráter universal e que possibilitam o entendimento entre os indivíduos, podendo ser contestadas e reiniciadas até que se obtenha um consenso. O mundo objetivo corresponde à pretensão de que o enunciado seja verdadeiro - é a pretensão da verdade. O mundo social, ou das normas legitimamente reguladas, corresponde às pretensões de que o ato de fala seja correto em relação ao meio vigente - é a pretensão de justiça, e o mundo subjetivo é aquele ao qual somente o sujeito que fala tem acesso privilegiado. Finalmente, a intenção que o sujeito expressa por meio da fala deve coincidir com o que ele realmente pensa - é a pretensão de veracidade (HABERMAS, 1988a).

³ O mundo da vida é, por assim dizer, o lugar transcendental em que falante e ouvinte se encontram, e podem expor reciprocamente a pretensão de que suas emissões concordem com o mundo subjetivo e com o mundo social; e em que podem criticar e exhibir os fundamentos de suas pretensões de validade, resolver seus desentendimentos e chegar a um acordo (HABERMAS, 1988b, p. 179).

As estruturas simbólicas do mundo da vida se reproduzem pela via da continuação do saber válido, da estabilização do saber válido, da estabilização da solidariedade dos grupos e da formação de atores capazes de responder as suas ações. O processo de reprodução enlaça as novas situações com os estados do mundo já existentes. (...) A estes processos de reprodução cultural, integração social e socialização correspondem os componentes estruturais do mundo da vida que são a cultura, a sociedade e a personalidade." (...) O conceito de mundo da vida no contexto da teoria da comunicação transforma-se em conceito cotidiano de mundo da vida, o que permite aos envolvidos se localizar no espaço social e tempo histórico. Quando esses processos são submetidos à interação resultam em entendimento racionalmente motivado, em possibilidade de constituir consenso, baseado no melhor argumento. O mundo da vida é então racionalizado. (...) A interação é o espaço onde se dão os conflitos entre pré-compreensão do mundo da vida e ação comunicativa e, dessa forma, a estabilidade do mundo da vida é abalada pelos argumentos da ação comunicativa. (HABERMAS, 1988b, p. 196)

Diante dessas considerações, uma proposta pedagógica que tome como norte os princípios da ação comunicativa, precisa ser essencialmente libertadora. Sua preocupação maior deverá ser o resgate do poder político do povo, de modo a poder estabelecer, através do consenso, valores e princípios universais que visem a encaminhar a humanidade para o desenvolvimento democrático e reconstruir o sentido humano, no projeto de modernização.

A pedagogia que se pode supor a partir do pensamento de Habermas diz respeito ao exercício do auto-esclarecimento e da autonomia, considerando como essencial a ação criativa do indivíduo, durante a ação comunicativa estabelecida com os demais indivíduos. Nesse sentido, o fundamento do processo pedagógico está na ação comunicativa que, por sua vez, inclui o núcleo ético e normativo.

Existem convincentes motivos que favorecem o entendimento da educação numa ótica comunicativa, visto que o processo pelo qual se dá o entendimento é o constitutivo da racionalidade. A ação comunicativa oferece condições de proceder com as tradições culturais, de renovar o saber, de propiciar a integração social e a formação da identidade do sujeito, isto é, da personalidade. Acrescente-se, ainda, que a qualidade das ações comunicativas estabelecidas no intercâmbio pedagógico é abalizada para promover a educação, com vistas a desenvolver o potencial criativo pela aprendizagem e para a legitimidade da ação pedagógica. Fica clara, portanto, a existência de uma afinidade estrutural entre os fundamentos da racionalidade do entendimento e a concepção de educação (HERMANN, 1998, p. 117). Foi com base em tal afinidade que este texto foi elaborado.

1 AÇÃO PEDAGÓGICA E ENSINO

A ação humana é concebida como um universo vasto e complexo da mesma forma que o ser humano, já que, do mesmo modo que o homem pode realizar sua humanidade cotidiana e historicamente, ela também pode se desumanizar.

A ação humana é objeto de análise permanente, pois sempre se procura compreendê-la quanto às mudanças provocadas pelo contexto histórico-social. A ação, quando analisada sob a ótica evolucionista, diz respeito às boas ações do ser humano, ou seja, aos atos e atitudes que caracterizam o bom sujeito, que fazem com que ele chegue a atingir sua humanidade $\frac{3}{4}$ ou seja, sua completude enquanto homem. No entanto, essa questão da ação apresenta-se circunscrita a uma outra ordem de problemas, que parecem não ser levadas em conta pela Teoria da Ação Comunicativa (TAC).

De um modo geral, a tarefa de educar pode ser considerada uma ação comunicativa, se pensada como ação educativa entre pessoas que se comunicam e agem para construir a experiência pedagógica baseada na interação. Esses sujeitos detentores do saber e geradores de novos conhecimentos se comunicam, agem e refletem de maneira crítica a partir das experiências individuais de cada um, sobre as teorias e práticas da ação educativa, com o intuito de aprender a aprender.

Quanto a essa função educativa do ato de refletir, Pucci (1994, p. 46) declara que, quando uma pessoa utiliza sua capacidade de reflexão, é capaz de ir além do círculo da mercadoria, isto é, o sujeito consegue ir além do repetitivo e é isso que é educativo, que é formativo.

Se a educação for analisada como um processo formativo, pode-se observar que ela é uma pura reconstrução da experiência humana, que busca dar sentido à vida, capaz de dirigir e intervir no decorrer da história humana. O dia a dia de vida e de trabalho formam a experiência educativa que, por sua vez, gera um saber ainda não estruturado, mas que será absorvido e reelaborado. Essa experiência educativa faz parte do que Habermas chama de mundo vivido.

O sujeito adquire esse saber em qualquer situação da vida social, pois o ser humano está sempre aprendendo com atos e experiências adquiridas e vivenciadas em sua trajetória de vida. Como o saber e o conhecimento encontram-se nas forças interativas e nos modos pragmáticos de realizar-se na plenitude e densidade da existência, assim eles atingem também a existência social, ou seja, eles criam articulações com o mundo vivido (interações lingüísticas) e com os sistemas (controles técnico-científicos).

O mundo vivido concebido por Habermas é, na verdade, resultado de processos cooperativos de interpretação, onde se envolve a cultura, como uma continuação do saber válido, a sociedade, como meio de estabilização da solidariedade entre os grupos e a personalidade, como formação de sujeitos capazes de responder pelas suas próprias ações.

2 A AÇÃO COMUNICATIVA PENSADA FRENTE À AÇÃO PEDAGÓGICA

Na teoria de Habermas, encontram-se duas razões muito interessantes a favor da educação. A primeira possibilita a rejeição do conceito de ação tecnológica, convertendo-a em ação estratégica, o que permite criar meios através de conceitos utilitaristas. A segunda razão decorre da primeira: a possibilidade de a teoria habermasiana fazer modificações ou correções nas tradições em que se fundamentou o pensamento pedagógico.

A escola não pode ser concebida como idêntica ao mundo da vida, nem a simples racionalidade instrumental do sistema. As particularidades da educação não são apreendidas com essa diferença, envolvem muito mais. A teoria da modernidade indica a continuação da revolução pedagógica e a relação entre ação e processo é ainda vista como grande preocupação. Uma das maiores preocupações da educação é o fato de poder conciliar a submissão ao constrangimento das leis com o exercício da liberdade (HERMANN, 1998, p. 120-2).

Para Habermas, não cabe à linguagem e ao mundo da vida desenvolver o indivíduo, pois não são instrumentos para isso. A interação é um meio pelo qual os indivíduos se encontram em um mundo comum a todos. A práxis comunicativa, que facilita a mediação da cultura e o autodesenvolvimento do sujeito, só ocorre numa relação intersubjetiva.

Habermas utiliza-se da reflexão e auto-reflexão para tentar fundamentar sua idéia de emancipação voltada para um nível epistemológico. Para isso, Habermas pressupõe que a auto-reflexão possibilita a retirada de alguns interesses subjacentes das diversas formas de conhecimento e, baseada nisso, a eliminação de suas patologias. É possível perceber nos primeiros estudos de Habermas que o autor mantém a idéia de que a reflexão transcendental permanece livre de interesses (MÜHL, 1997, p. 251).

A liberdade habermasiana revela-se na possibilidade permanente de relações intersubjetivas entre os sujeitos que compartilham um mesmo mundo da vida. Essa possibilidade permite compreender a disposição dos indivíduos ao acordo. Segundo Habermas, já faz parte da espécie humana essa disposição ao acordo e, mediante a negociação, é possível que o sujeito passe do plano da subjetividade para o da intersubjetividade.

Quanto ao acordo, Habermas acredita que deve ser baseado em convicções comuns, sem que haja nenhuma imposição dos indivíduos que participam da ação comunicativa. Como a ação comunicativa é orientada para o entendimento, só são considerados válidos o poder de persuasão e da negociação. Tais poderes são expressos por argumentos confiáveis e capazes de construir pelo consenso o que Habermas chama de “vínculo racionalmente motivado”.

Visto que o propósito de Habermas é ir além da razão instrumental, ele propõe uma mudança de paradigma em que a razão se volta para a emancipação humana.

É possível concluir que a dimensão emancipatória da ação comunicativa é inquestionável para Habermas (e habermasianos). Mas, vale salientar, que Habermas não está aludindo às condições sociais contemporâneas, mas a uma dada situação nessa mesma sociedade, onde, malgrado as diferenças individuais, a racionalidade comunicativa possa unir os homens num acordo global sem coação e pelo consenso. (TAVARES, 1996, p. 55).

Por certo, da intersubjetividade não se propõe extirpar os problemas estruturais do sistema capitalista, mas se apresenta como um enfoque no qual acordos e consensos são voltados a uma vida mais justa para todos.

Existe uma determinada exigência de socialização, quando se pensa em uma teoria da educação direcionada a formação da personalidade. Na visão de Uhle, quando Habermas leva em consideração a reflexão feita por Piaget, Selman e Kohlberg, a educação do eu ocorre a partir de um sistema limitado frente à natureza interna e externa, do mesmo modo que ocorre frente às expectativas normativas do outro. Segue, portanto, uma determinada lógica de desenvolvimento e de condições de interação. Em Habermas (1983, p. 15), a educação do eu existe como um desenvolvimento ontogênico e, nessa perspectiva, a ontogênese pode ser pensada a partir de três aspectos do desenvolvimento cognoscitivo, lingüístico e interativo: o conhecimento, a linguagem e a ação. Desse modo, o eu se constitui em um sistema de delimitações: “[...] A subjetividade da natureza interna é delimitada com relação à objetividade de uma natureza externa perceptível com relação à normatividade da sociedade e à intersubjetividade da linguagem. [...]” (HABERMAS, 1983, p.15). Ocorrendo essas delimitações, o eu se percebe como uma instância que transcende os limites da subjetividade, concretizando essa operação concomitantemente na cognição, na linguagem e na interação.

Esse desenvolvimento ontogênico direciona a autonomia individual e passa a ser coordenado por algumas ações do eu com os outros. Essa coordenação de ações ocorre através do entendimento, provocando no eu um controle de comportamento moral.

Nesse processo de desenvolvimento individual e social, o conteúdo normativo da modernidade depende da condução da vida através de um discurso racional, já que, no momento em que um sujeito solicita o posicionamento de uma outra pessoa, em relação a seu ato de fala, Habermas (1990, p. 224) acredita que ocorre o reconhecimento da própria autonomia no outro. São esses contextos normativos que determinam a quantidade de referências interpessoais tidas como legítimas no mundo da vida compartilhado intersubjetivamente. A educação do eu voltada para o processo de entendimento e para uma condição de vida baseada no racional resulta numa ilimitada importância às necessidades, à corporeidade, aos desejos, aos sentimentos e às disposições do eu. Entretanto, quando a práxis não consegue preencher essas condições, *faltam* as formas de vida institucionalizada que possibilitam ao homem moderno participar desse modo de comunicação. Essa falta será abordada no tópico seguinte.

3 AÇÃO COMUNICATIVA PERANTE A ORGANIZAÇÃO ESCOLA

Para Masschelein (1991, *apud* HERMANN, 1998, p. 125-9), a ação comunicativa, nos dizeres habermasianos, pode elucidar o problema das relações que existem entre a subjetividade e intersubjetividade, na ação pedagógica, diante das trágicas experiências de entender a educação como essencialmente interativa e não como uma educação fundamentada na relação meio/fim afirmada na ação tecnológica. Segundo Masschelein, essas pedagogias emancipatórias (ou do diálogo) pecam pelo fato de se fundamentarem na equiparação entre intersubjetividade e reciprocidade. Segundo ele, nessa perspectiva teórica, o alcance do diálogo é reduzido, tornando-se manejável como um simples método. Da mesma forma, torna-se reduzida a interação sob a ação intencional do educador.

Uma das implicações decorrentes dessa prática comunicativa para a educação é conceber a ação com um sentido de interação, pois a identidade do sujeito e do coletivo são mantidas. Já que a interação leva ao reconhecimento recíproco dos indivíduos participantes do processo de interação e de um modo vivido em comum, cabe à educação equipar professor e aluno.

Existe, na concepção de Masschelein, uma diferença fundamental entre a ação comunicativa e a ação intencional. Para ele, fazem parte da ação comunicativa algumas condições que favorecem as ações sociais e que se diferenciam das condições implícitas no conceito de ação intencional. Na ação comunicativa, a ação intencional e comunicativa não são conceitos equivalentes, podendo excluir-se mutuamente. Além disso, diferem também o ponto de referência teórico e as condições pelas

quais a ação comunicativa se dá. A ação comunicativa parte do princípio da intersubjetividade e, a partir disso, interpreta a subjetividade. A filosofia da linguagem e a teoria da comunicação são seus referenciais teóricos. Já o conceito de ação intencional parte da subjetividade para alcançar o conceito de ação social, ou seja, a intersubjetividade. A consciência ou a filosofia da consciência é o seu referencial teórico (MASSSCHELEIN, 1991, *apud* HERMANN, 1998, p. 125-9).

A ação pedagógica na sociedade moderna ocorre fundamentalmente na organização formal denominada escola. Essas organizações formais subdividem-se, formando, de um lado, espaços que se constituem em termos do mundo da vida e, do outro, espaços onde a forma de comunicação que caracteriza o mundo da vida é neutralizada pelo aspecto burocrático. Esses dois planos enfrentam um ao outro “como âmbito de ação socialmente integrado e âmbito de ação sistemicamente integrado” (HABERMAS, 1988, p. 438).

Isso significa que se pode assistir no interior das organizações formais e, por conseguinte, da escola, a uma crescente luta em favor da manutenção do controle alienado, através da automatização em relação ao mundo da vida:

O processo de controle burocrático necessita despotencializar as ações integradas socialmente, em função das divergências de interesses entre seus membros; tanto no sentido do conflito capital e trabalho, como entre os diversos grupos articulados e presentes. Da mesma forma, trata-se de impor uma racionalidade com respeito a fins no lugar da racionalidade comunicativa, fundamentada na participação em processos discursivos que objetivem o consenso. (GUTIERREZ, 1994, p. 57).

Segundo Gutierrez (1994), o caminho para alcançar a administração tradicional é previsível, ainda que a contradição seja algo inevitável e permanente. Ao se entender o mundo da vida como um lugar onde se depositam as reservas de racionalidade imprescindíveis à manutenção e ao aumento da produtividade, deduz-se que seus objetivos são alcançados por meio da generalização interna das ações estratégicas. As ações estratégicas, por sua vez, por não possuírem autonomia em relação ao mundo da vida, permitem que as ações comunicativas estejam sempre presentes, mesmo despotencializadas. Aumentar a racionalidade em uma organização formal, e mais especificamente na escola, significa aumentar também o grau de complexidade para manutenção do controle. Alcançar saldos crescentes em tal relação significa encarar um grande desafio sem perspectivas de solução. Surge, então, uma questão pertinente neste momento: será que as contradições existem para serem gerenciadas? “Gerenciar” contradições parece ser, mesmo que implicitamente, pretender que elas não existam, que elas sejam superadas e isto, em outras palavras,

significa pretender dominá-las ou aniquilá-las, o que por sua vez seria a negação da própria essência dialética da realidade.

Como já se disse anteriormente, Habermas propõe um reacoplamento do sistema ao mundo da vida, que representa, do seu ponto de vista, um “aproveitamento das conquistas da diferenciação e da autonomia das variadas instâncias para a implantação da transparência, da flexibilidade e da dirigibilidade coletiva nas ações sociais” (MÜHL, 1997, p. 255). Propõe também que o mundo sistêmico deve ser acoplado ao mundo vivido, lugar onde ocorrem as experiências mais comuns entre os indivíduos. Como fica, então, o papel do professor, diante dessa perspectiva? Ao professor cabe a responsabilidade de, além de trabalhar com questões objetivas e metodológicas, preocupar-se ainda mais com as possibilidades de entendimento e comunicação dos indivíduos que participam desse processo, no interior de uma organização permeada pelo controle burocrático-administrativo.

Na percepção habermasiana, ainda que tudo fique sob “suspeita crítica”, acredita-se que, através das experiências concretas dos indivíduos reveladas pela linguagem, seja possível a reconstrução do conhecimento e da própria realidade. Essa transparência e integridade irão se manter por meio da descolonização do mundo da vida, que pode ocorrer em qualquer “locus”, desde que os proferimentos persigam pretensões de validade. Dessa forma se manterão e não perderão o controle, pois, nesse processo, todos são responsáveis pela sua condição e avaliação.

Uma compreensão do desenvolvimento argumentativo de Habermas torna necessário distinguir entre ação racional em relação a fins e ação comunicativa. O primeiro caso refere-se ao fim buscado por um ator, que escolhe entre alternativas de ação passíveis de atingir tal propósito. Esse conceito ampliado se converte em ação estratégica, na qual o autor escolhe meios em função de critérios utilitaristas. Trata-se da ação instrumental, orientada por regras técnicas. Ao contrário, a ação comunicativa refere-se à “interação de ao menos dois sujeitos capazes de linguagem e ação, que estabelecem uma relação interpessoal”. (...) O conceito de ação comunicativa traz um novo operador que é o meio lingüístico, envolvendo o próprio agente na problemática da racionalidade. Em outras ações o uso da linguagem pode ser unilateral, enquanto que a ação comunicativa pressupõe a linguagem como um meio de entendimento entre os atores, articulando os mundos objetivo, social e subjetivo. (HERMANN, 1997, p. 126)

A ação é mais do que a conduta social, ela também cria os valores nos quais se baseia. Segundo Weisshaupt (1993, p. 12), os valores, antes de serem explicativos, precisam ser explicados, examinando-se a ação que os cria. A ação comunicativa não é resposta, pois, se assim o fosse, ela se encontraria numa situação definida independente dela. A ação é

a criação do movimento da história. A experiência humana portadora dessa perspectiva se expressa pela noção de trabalho, porque é por meio do trabalho que o ser humano age sobre a natureza e dá sentido a esse agir, passando a se conceber como sujeito de criação e de controle. À medida que o trabalho permite ao ser humano uma compreensão de todas as obras de civilização e organização social enquanto criações suas, o trabalho torna-se a condição de historicidade no homem. É a experiência do trabalho que dá sentido à cultura e à organização social. Quando o homem estabelece relações com a natureza, com as suas obras e com outros homens, ele consegue estabelecer também orientações normativas para a ação humana. A ação, como consequência da consciência histórica coletiva, é também a única causa da historicidade.

A consciência, sendo submetida à ordem prescrita pelo mundo, é a criação que lhe escapa, e o trabalho, submetido a essa ordem, é executado como um dever prescrito. Ainda que essa consciência constituinte não crie um poder de dominação, ela permite o seu exercício. O trabalho não pode ser apenas considerado pelos seus produtos ou pela atividade material. Deve ser visto também como a inteligência organizadora que coloca o ser humano diante da natureza, podendo transformá-la segundo suas necessidades e por meio de ações organizadas.

A civilização industrial, considerada como expressão da consciência orgulhosa, à medida que resulta da consciência do caráter extra-social dos princípios de legitimidade que sustentam as bases da sociedade de classes, aponta para o desaparecimento dessas. A evolução da civilização industrial, que se dá vagarosamente, de acordo com o ritmo da racionalidade nas organizações e instituições, aponta para uma sociedade pós-industrial:

De um lado, a consciência constituinte ao mesmo tempo que funda uma ordem social de razão meta-social, traz elementos de uma contestação radical dos “senhores” quando excedem os limites do papel definido pela ordem meta-social que os legitima. Por outro, a consciência orgulhosa, a consciência do mundo enquanto produto da ação humana ou, melhor dizendo, do trabalho, instaura uma ordem autoritária, porque a realização dos valores que anuncia encontra suas condições numa ordem que ainda não é vigente. Assim, os trabalhadores são ao mesmo tempo progressistas e reacionários. Progressistas, porque trazem valores sociais numa ordem ainda dominada por princípios meta-sociais, e reacionários porque esses valores, para eles, só podem ser indicados, expressos, alcançados e realizados no quadro de sua própria ação. Do mesmo modo, os dirigentes são reacionários porque a ideologia que se desenvolvem os identifica como “senhores” a partir de princípios meta-sociais, e progressistas, na sua consciência conquistadora, na medida em que promovem a organização e o desenvolvimento do trabalho. (WEISSHAUPT, 1993, p. 16)

Como se pode pensar em “comunicação livre” em ambientes assim? A luta entre classes acaba se reduzindo ao jogo dos grupos de pressão existentes dentro e fora das organizações formais, determinando a forma de comunicação entre eles – motivo pelo qual a comunicação só pode ser pensada diante da ação e ação que é fundamentalmente histórica.

A historicidade, na concepção de Weisshaupt (1993, p. 22-23), passa por três componentes: os sistemas, a acumulação e o modelo cultural. O modo de conhecimento se constitui em objeto das ciências naturais e de seus desdobramentos tecnológicos. A acumulação determina as formas econômicas da historicidade, ou seja, a situação do sujeito histórico diante de suas condições econômicas. O elemento cultural se constitui no primeiro elemento do sistema de ação histórica por onde se inicia a análise sociológica da ação. A unidade do sistema de ação histórica, portanto, é uma unidade de contrários e reúne semelhanças e oposições. No entanto, essa unidade pode ser rompida pela ação das diversas classes e grupos sociais que tentam monopolizar o sujeito histórico e se traduzir em crise do sistema de ação histórica, quando um de seus eixos constitutivos se desarticula: “A desvinculação do movimento e da ordem está na base de uma crise de historicidade, o distanciamento da cultura e da sociedade gera uma crise de integração e a separação das orientações e dos recursos configura uma crise de racionalidade” (WEISSHAUPT, 1993, p. 23).

Essas crises podem ser permanentes em sociedades contraditórias, como as capitalistas. Então, como fica a questão do consenso, visto que uma situação de crise permanente bloqueia a proposta de entendimento consensual, em qualquer organização formal, principalmente na escola?

Para Weisshaupt (1993, p. 27), se existe uma ligação forte com a historicidade, então a classe dominante se torna portadora dos problemas de cunho societal. O setor político acaba predominando em relação ao institucional que se encontra, então, menos integrado, e as orientações sociais suplantam as regras do funcionamento social. Estabelecer uma forte ligação com a organização significa estabelecer uma união entre as forças sociais e o governo, ou seja, no institucional predomina o político em favor da defesa das regras de funcionamento da organização social.

Como se colocaria então esse esquema diante da TAC, se ela não admite a categoria “classe dominante”? Há que se observar que a Teoria da Ação Comunicativa não abrange totalmente a realidade, por não considerar nessa realidade a presença de dois atores e dois valores envolvidos: dirigentes e dirigidos, que, às vezes, são apresentados nos termos funcionais de direção e implicação, criação e controle. Segundo Weisshaupt (1993, p. 28-9), o cruzamento dos dois atores define os elementos que constituem um sistema organizacional pensado enquanto

campo da ação do sujeito histórico, que realiza ainda a adequação dos meios e dos fins, orientando e articulando a política e os recursos institucionais dos sujeitos na gestão do funcionamento de qualquer instituição da sociedade.

A criação e o controle são dois valores que permitem à sociedade se perceber como produto de sua própria ação. Segundo Weisshaupt (1993, p. 31-2), há quatro elementos articulados entre si, formando uma unidade circular em qualquer situação organizacional. São eles: o progresso ou o desenvolvimento de uma sociedade, mediante o sujeito histórico que define a criação social e sua direção; a democracia, que é a forma de controle pela direção do sujeito político coletivo; a gratificação, que também é controle, mas não no nível da população e, por fim, a mobilização, que corresponde à constituição do sujeito coletivo, ator do progresso. Cada um deles se apresenta como condição do subsequente e como consequência dos anteriores.

A crise da representatividade, comum nas organizações, é, pois, o resultado da discordância entre a direção e os dirigidos, e ocorre, por exemplo, quando o Estado impõe em detrimento do caráter popular, quando a direção monopoliza os valores de criação e de controle. Para Weisshaupt (1993, p.33-5), se o populismo for tomado como exemplo, pode-se perceber que os problemas desses regimes são decorrentes de uma crise de representatividade vinculada à questão de direção. Se a população delega ao Estado um poder do qual é fonte e detentora, então esse Estado será representativo. No entanto, se essa relação sofre algum tipo de problema, a sua representatividade é colocada em xeque. Quando o progresso e o desenvolvimento não conseguem mais corresponder às orientações dos cidadãos ou quando o cidadão ideológico for praticamente orientado para esse desenvolvimento, cessa o seu controle político, por não se encontrar nenhuma estratégia global e coletiva para alcançar o desenvolvimento que o formalize. Vem daí, então, a crise de representatividade.

Além dessa crise, que é comum nas organizações formais e para a qual não encontramos respostas ou meios imediatos de superação, na TAC, há também a crise de integração, que permite a adequação dos meios políticos ou a participação aos fins que definem os termos da eficácia do sistema político. Essa crise caracteriza os regimes que se apóiam na participação política sem que, no entanto, esta seja totalmente eficaz. Enfim, a legitimidade política de um sistema, mesmo que de âmbito restrito (local institucional), depende de sua orientação para os valores fundamentais de criação e de controle. Sua representatividade depende do caráter de sua direção, e sua integração depende do caráter de sua organização.

Também há que se considerar, na escola, enquanto organização formal, a questão do interacionismo simbólico, na perspectiva interacionista,⁴ em que as ações dos sujeitos são tomadas como objeto de discurso e investigação e que atribui também à ordem social uma contingência e uma relatividade quase radicais. Segundo o interacionismo, existe uma ordem social que determina algumas regras e normas que, embora elas estejam em construção e reconstrução, servem para orientar as ações dos indivíduos. A ordem social é, antes de qualquer coisa, uma negociação de poder, de conflitos, interesses e normas entre os atores seja em grupos ou individualmente. O importante nessa ordem são os significados que os sujeitos atribuem às suas ações, são as interações, as ações do outro sobre si mesmo e sobre outrem. No interacionismo, acentua-se a intersubjetividade na prática, sem pretensões à generalidade e à neutralidade. Os sujeitos privilegiam a especificidade dos objetos, considerados universos quotidianos, em que as ações humanas e seus significados podem ser interpretados de maneiras diferentes.

Um outro ponto também precisa ser levado em conta: o problema do redimensionamento do papel do conflito e também do exercício do poder nas ações e interações sociais, algo que a Teoria da Ação Comunicativa não considera. O conflito e as negociações não assumem um papel transformador nas relações sociais (LUZ, 1993, p. 47), mas simplesmente mantêm a provisoriedade e a instabilidade nas instituições. Como se poderia admitir um entendimento consensual na base do “provisório” e do “instável” ? Se a ordem for tomada como consenso, uma problemática acaba ficando camuflada, a saber, aquela relativa ao poder de coerção que se faz presente nas relações sociais, nas suas hierarquias de prestígio, nos sistemas de interação e na criação de normas e regras que garantem e reproduzem tais hierarquias constituintes das organizações formais, principalmente na escola.

OBSERVAÇÕES FINAIS

Se pensarmos a Teoria da Ação Comunicativa aplicada à educação, isso implica pensar um redimensionamento do contexto da educação, ou seja, sua inserção num contexto institucional em que o ato pedagógico não carregue consigo as técnicas de manipulação e silenciamento que podem levá-lo à despolitização. Por outro lado, a TAC pode levar a escola a constituir-se num lugar onde ocorrem as

⁴ Como decorrência da clássica disputa teórica entre ação social x ordem social, pode-se dizer que o interacionismo simbólico situou-se em meados dos anos 30 e 40, com autores como Schutz e Blumer, numa perspectiva acionalista. Dos anos 60 até meados de 80, período em que Goffman e Garfinkel se destacam, essa tendência se confirma.

relações sociais em que todas as decisões são tomadas como expressão delas, isto é, do coletivo, pelo exercício comum de discurso argumentativo.

A TAC parece também exigir da educação, a médio e longo prazo, uma reestruturação quanto à questão da violência escolar, o domínio do senso comum longe de sua própria realidade, isso é, da educação vazia dos tecnocratas ou rotinizada pela burocracia, características marcantes do nosso tempo.

Para se pensar uma possível aplicação da TAC à realidade da escola, seria preciso admitir, de um lado, uma educação cuja prioridade fosse a formação de homens conscientes e críticos quanto a sua práxis social, uma educação voltada para a busca da verdade e para a fixação de normas a serem revistas constantemente.

Certamente, tudo isso se coloca em termos ideais, sem se ignorar que, para a realidade concreta, tais considerações possam servir tão somente como parâmetros reguladores. Afora isso, diante do discutido, fica difícil pensar a possibilidade de aplicação da Teoria da Ação Comunicativa, o que não a compromete no seu valor conceitual, e sequer minimiza o trabalho teórico de Habermas, apenas confirma sua postura coerente posto que jamais se propôs a elaborar modelo de enquadramento da realidade ou de aplicações nela com propósitos teológicos.

ARAUJO, L. A. Limits and perspectives of the pedagogical action to the light of the theory of the communication action. *Educação em Revista* (Marília), n. 6, p. 67-82, 2005

ABSTRACT: about this text the Theory of the Communicative Action is thought ahead of the context of the pedagogical action and the pertaining to school organization. The intention is to verify the possibilities of the Theory of the Communicative Action to offer elements to exceed the dimensions of education technician, to exceed the fragmentary and prompt concepts of education, learning for the renewing integration of knowing for making, rethink knowing and making, while permanent of half action and critical reflection on the action in the pertaining to school organization.

KEYWORDS: communicative action; pedagogical action; education.

REFERÊNCIAS

GUTIERREZ, G. L. *Habermas e Administração – A Contribuição da Teoria da Ação Comunicativa para o Estudo da Gestão do Trabalho*. 1994. 105 p. (Tese de Livre-Docência) – Universidade Estadual Paulista – Campus de Marília.

HABERMAS, J. *Para a reconstrução do materialismo histórico*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983, 247p.

_____. *Pensamento Pós-metafísico: estudos filosóficos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990, 271p.

_____. *O discurso filosófico da modernidade*. Lisboa: Dom Quixote, 1990b.

_____. *Teoría de la acción comunicativa*. Racionalidad de la acción y racionalización social. Tomo I, Taurus, 1988a .

_____. *Teoría de la acción comunicativa*. Crítica de la razón funcionalista. Tomo II, Taurus, 1988b.

HERMANN, N. Ação Pedagógica e Interação: Notas sobre a recepção de Habermas. *Filosofia, sociedade e educação*, ano 2, n. 2, p. 115-134, 1998.

_____. O polêmico debate da educação na contemporaneidade: a contribuição habermasiana. In: ZUIN, A. A. S. Pucci, B, RAMOS de Oliveira, N. (org.). *A Educação danificada*. São Paulo: Vozes: UFSCAR, 1997, p.217-242.

LUZ, M. T. O interacionismo simbólico: breve exposição de uma corrente acionalista em ciências sociais. In: CARVALHO, M. C. B. (org.). *Teorias da Ação em Debate*. São Paulo: Cortez, 1993 p. 41-8.

MÜHL, E. H. Modernidade, racionalidade e educação: A reconstrução da Teoria crítica por Habermas. In: Zuin, A. A. S.; Pucci, B e RAMOS de Oliveira, N. (orgs). *A Educação danificada*. São Paulo: Vozes: UFSCAR, 1997, p. 243-63.

PUCCI, B. Teoria Crítica e Educação. In: PUCCI, Bruno. *Teoria Crítica e Educação*, Petrópolis: Vozes, 1995, p. 11-59.

TAVARES, M. A. Objetividade em Habermas. In: NOLASCO, Cristina et al. *Habermas e Lukács: Método, trabalho e objetividade*. Maceió: EDUFAL, 1996, p. 45-56.

WEISSHAUPT, J.-R. A teoria da ação em Alain Touraine. Alguns supostos e uma aplicação teórica. In: CARVALHO, M. C. B. (org.). *Teorias da Ação em Debate*, São Paulo: Cortez, 1993, p. 11-40.

ARAÚJO, L. A.