

ENSINO SUPERIOR E RACIONALIDADES DO SUJEITO

HIGHER EDUCATION AND RATIONALITIES OF THE SUBJECT

Úrsula Cunha Anacleto¹
Edna Gusmão de Gós Brenand²

RESUMO

Esse estudo discute a respeito das funções do Ensino Superior, a partir da proposta da racionalidade comunicativa, de Jürgen Habermas. Para isso, reflete sobre as bases do Ensino Superior na atualidade, que se ancoram na racionalidade técnico-instrumental, sem levar em conta, muitas vezes, outras racionalidades que fazem parte do mundo da vida. Nesse contexto de produção de ciência dentro dessas instituições, fica evidente a marcada distinção entre o conhecimento científico e outros conhecimentos. Entende-se que o Ensino Superior, com base nas racionalidades epistemológica, estratégica, teleológica e comunicativa, deve contribuir para ampliar a competência linguístico-comunicativa de sujeitos, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades de falar e de agir. Espera-se com este artigo promover um debate sobre como a teoria do agir comunicativo pode suscitar à educação uma dimensão crítico-reflexiva em relação ao tipo de razão que as universidades devem promover em seu espaço acadêmico.

Palavras-chave: Ensino Superior. Racionalidades. Conhecimentos. Agir Comunicativo.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O Ensino Superior, na atualidade, apresenta como forma predominante suas bases ancoradas em uma razão técnico-instrumental, que está relacionada com o mundo técnico-científico, a partir de uma perspectiva única de verdade e de sua generalização. Entretanto, apesar de essa dimensão não poder ser desprezada, conforme assegura Habermas (2012), já que é relevante para o conhecimento, para a técnica e para a reprodução material do trabalho, tornando possível ao sujeito o controle teórico/prático (BRENNAND, 2010), é necessário que o ensino, nesses espaços de aprendizagens, também leve em conta outras racionalidades que fazem parte do mundo da vida.

É importante observar que o conhecimento científico, ao longo do Século XX, tornou-se “[...] um conhecimento predominantemente disciplinar, cuja autonomia impôs

¹ Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPB. Mestra em Crítica Cultural, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Graduada em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Atualmente é docente de Prática Pedagógica na UNEB (campus XIV). Pesquisadora do Núcleo de Estudos da Linguagem e suas Tecnologias (NELT / UFBA) e do Grupo Linguagem, Sociedade e Produção do Conhecimento (LINS / UFBA). E-mail: ursula.cunha@hotmail.com

² Doutora em Sociologia pela Université Paris I Panthéon Sorbonne. Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Graduada em Administração pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. É Professor da Universidade Federal da Paraíba. Coordenadora do Mestrado Profissional em Gestão nas Organizações Aprendentes - MPROA. E-mail: ebrenna2@uol.com.br

um processo de produção relativamente descontextualizado em relação às premências do cotidiano das sociedades [...]” (SANTOS, 2008, p. 40), isto é, sem estreita relação com o mundo da vida dos sujeitos na perspectiva habermasiana. Nesse contexto de produção de ciência dentro das instituições de ensino superior, fica evidente a marcada distinção entre conhecimento científico e outros conhecimentos, além do caráter de regulação e de norma que tem acompanhado a noção de conhecimento na modernidade (CUNHA et al., 2001).

A crise da hegemonia, que se reflete na impossibilidade de as instituições de Ensino Superior desempenharem os papéis a elas atribuídos, por serem situações antagônicas: manutenção de um conhecimento elitizado X formação de mão de obra (razão técnico-instrumental), e o aperfeiçoamento da competência linguístico-comunicativa de sujeitos (razão comunicativa) intensificam-se quando se percebe que a universidade não é mais o único espaço de circulação de saberes, fato advindo do modelo de globalização vigente no mundo e da ampliação da utilização das novas tecnologias.

Essas rápidas transformações no mundo contemporâneo também afetam a educação superior, porquanto destinam às universidades novos desafios, tais como: ser “[...] o principal instrumento de transmissão de experiência cultural e científica acumulada pela humanidade [...] e criadora de conhecimento [...]” (KULLOK, 2001, p. 137). O Ensino Superior não pode representar mais apenas o espaço de dominação de conteúdo já estabelecido no currículo acadêmico, portanto, é necessário articulá-lo com outras áreas do saber, tendo em vista que “[...] uma universidade não está fora, separada, mas está dentro da tessitura complexa e contraditória da sociedade, em relações de mútuas interatuações [...]” (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 164).

Entende-se, a partir dessas análises, que o papel da universidade tem sofrido poucas mudanças, o que não é coerente com as demandas do mundo atual, em suas dimensões social, econômica e política. Essa situação afeta o desenvolvimento de possibilidades de avanços dinâmicos na informação, no conhecimento e de novas técnicas de comunicação, que devem influenciar a educação, também no nível superior. É possível perceber que a universidade, neste Século XXI, tem deixado de ser a vanguardista do conhecimento, a partir do momento em que o saber nessas instituições encontra-se murado, “[...] perdendo sintonia com o conhecimento e as demandas da realidade social externa a esses muros [...]” (BUARQUE, 2003, p. 30).

Nessa conjuntura, o Ensino Superior tem-se transformado em verdadeiro “espaço operacional”, em que a lógica da globalização econômica tem regido as demandas educacionais, em busca de uma qualidade, “[...] definida como competência e excelência, cujo critério é o atendimento às necessidades de modernização da economia e desenvolvimento social [...]” (CHAUÍ, 1999, p. 3). Está em voga, nas próprias instituições de ensino superior, que elas devem motorizar as transformações exigidas pela nova economia de mercado. Assim, para Habermas, as escolas superiores científicas não nasceram do horizonte do mundo da vida e deveriam

[...] para lá de prepararem para a carreira acadêmica, a prática que propicia de uma forma de pensamento científico (...) permite-lhes dar o seu contributo para o processo geral de socialização; para lá do saber especializado, contribuem para a formação crítica intelectual, com as suas leituras fundamentadas dos acontecimentos actuais e as suas tomadas de posição política objectivas; para lá da reflexão sobre métodos e fundamentos, contribuem, com as ciências humanas, para

uma continuidade hermenêutica das tradições, e com as teorias da ciência, da moral e da arte e literatura para a formação da consciência própria das ciências no âmbito geral da cultura. É ainda a forma universitária de organização dos processos de aprendizagem científicos que permite que as disciplinas especializadas, para além de preencherem essas diversas funções, simultaneamente se enraízem no “mundo da vida”. (HABERMAS, 1993, p. 127)

Tais funções do ES apontadas por Habermas (formação crítica intelectual; reflexão sobre métodos e fundamentos; processo geral de socialização e formação da consciência própria das ciências no âmbito geral da cultura) também são apresentadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394 / 96), capítulo IV, artigo 43, quando credita à Educação Superior:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com essa uma relação de reciprocidade;

VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Entretanto, nem sempre essas finalidades atribuídas ao Ensino Superior são cumpridas devido a diversas crises que acometem essas instituições, resultado do modelo socioeconômico vigente em nosso país, o que aprofunda mais o fosso nas universidades em relação às práticas acadêmicas e à construção de um sujeito racionalmente emancipado. Dentre essas crises, pode-se destacar a de legitimidade, a

partir do momento em que o saber universitário divide hierarquicamente o espaço com outros tipos de conhecimento, antes fora das Academias e, por isso, não comunicáveis dentro da perspectiva universitária, e a crise institucional, uma forte marca da era capitalista.

Na contemporaneidade, a ideia de universidade não deve passar apenas pela democratização do acesso aos sujeitos e, dessa forma, a possibilidade de uma revolução epistemológica a partir da “ecologia dos saberes” (SANTOS, 2008, p. 69): “[...] promoção de diálogos entre o saber científico ou humanístico, que a universidade produz, e saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses, provindos de culturas não ocidentais [...] que circulam na sociedade [...]” (SANTOS, 2008, p. 69), nem mesmo pela discussão sobre o *ethos* universitário ou pela reafirmação da racionalidade técnico-instrumental em voga nas universidades, para a formação de diplomados que apenas possam inserir-se no mercado profissional. No entanto, a universidade, como instituição, também não deve dissociar-se de outras estruturas sociais, pois elas precisam se incorporar ao mundo da vida dos sujeitos, não apenas através de atividades extensionistas. A ideia de universidade pode ser concebida como o espaço onde as formas comunicativas de argumentação “[...] permitem dar coesão e unidade aos processos de aprendizagem universitária nas suas diversas funções [...]” (HABERMAS, 1993, p. 128-129).

O Ensino Superior, na ótica habermasiana, deve contribuir para ampliar a competência linguístico-comunicativa de sujeitos e para formar uma capacidade reflexiva e crítica de solucionar problemas, selecionar informação relevante, nas áreas de trabalho, cultura e exercício da cidadania, além da capacidade de apreciar a leitura e a escrita, o exercício do pensamento e a atividade intelectual, de modo geral. Nessa perspectiva, “[...] a educação precisa promover a formação de indivíduos cuja interação criativa com a informação os leve a construir conhecimentos [...]” (CHAUI, 2008, p. 34).

Para Habermas (2012, p. 206),

[...] falar e agir são características essenciais ao ser humano, sendo conceitos fundamentais inexplicáveis, aos quais recorreremos quando queremos entender, mesmo que de maneira provisória, o mundo, o pertencer a um mundo da vida sociocultural, o ser parte de um mundo [...].

Partindo desse pressuposto, deve-se, com urgência, ampliar a competência linguístico-comunicativa dos alunos universitários, o que se dará a partir do desenvolvimento de diversas racionalidades no âmbito acadêmico, dentre elas, a racionalidade comunicativa como elemento mediador da prática de ensino, o que implica o aperfeiçoamento das capacidades de falar e de agir dos educandos, através de processos de maturidade das estruturas de aprendizagem que, no mundo da vida, correspondem às estruturas simbólicas de uma cultura.

RACIONALIDADE TÉCNICO-INSTRUMENTAL: APONTAMENTOS A PARTIR DE HORKHEIMER, WEBER E HABERMAS

A concepção de racionalidade que impera na sociedade, em diferentes épocas, depende de elementos conjunturais, que associam as demandas sociais a elementos

culturais, religiosos e mercadológico-econômicos. Entre essas concepções, destacam-se as considerações de Habermas (2004) a respeito do que seria o ser racional: faculdade da prova da realidade (Freud); capacidade de aprender por enganos e erros (Popper); criar soluções de problemas (Gehlen) e escolher meios orientados a fins (Weber).

Dentre as diversas contribuições para se refletir a respeito dessa temática, enfocam-se, neste artigo, os pensadores de Frankfurt (Horkheimer, Weber e Habermas), a partir de uma sucinta exposição da “taxonomia das racionalidades”, que fazem parte da teoria crítica. A “Escola de Frankfurt” refere-se, ao mesmo tempo, a um grupo de pensadores alemães e a uma teoria social. Conforme destaca Freitag (1994, p. 10, grifo do autor),

[...] com o termo ‘Escola de Frankfurt’, procura-se designar a institucionalização dos trabalhos de um grupo de intelectuais marxistas, não ortodoxos, que na década dos anos 20 permaneceram à margem de um marxismo-leninismo ‘clássico’, seja em sua versão teórico-ideológica, seja em sua linha militante e partidária [...].

Com uma linha filosófico-ideológica crítica, a teoria abarcava a discussão a respeito de um novo marxismo, com a finalidade de transformar a sociedade com a inclusão de outros valores nas esferas sociais, como a cultura e o sujeito, por exemplo. Além disso, apresentava uma reflexão sobre o tipo de racionalidade peculiar à sociedade capitalista, principalmente em relação ao Ocidente, onde se “desenvolveu o capitalismo tanto em sua dimensão quantitativa, sem abrir mão daquele desenvolvimento, como em tipos, formas e direções que nunca existiram antes em parte alguma” (WEBER, 2001, p. 6).

Para os frankfurtianos, o capitalismo gera “irracionalidade” do ser humano, pois utilizava seu conhecimento para acumular riquezas e lucros. No Ocidente,

[...] a racionalidade é hoje essencialmente dependente da calculabilidade dos fatores técnicos mais importantes. Mas isso significa basicamente que é dependente da ciência moderna, especialmente das ciências naturais baseadas na matemática e em experimentações exatas e racionais. Por outro lado, o desenvolvimento de tais ciências e das técnicas que nelas se apoiam recebe agora importante estímulo dos interesses capitalistas quanto a suas aplicações econômicas práticas (WEBER, 2001, p. 8).

Assim, “[...] a utilização técnica do conhecimento científico, tão importante para as condições de vida da massa do povo, foi certamente incentivada pelas considerações econômicas, que lhe eram extremamente favoráveis no mundo ocidental [...]” (WEBER, 2001, p. 8). Os integrantes da Escola de Frankfurt rejeitam o progresso científico moderno que, ao se utilizar de uma racionalidade instrumental, massifica o ser humano, tornando-se um mecanismo de controle de poder.

HORKHEIMER E A RAZÃO INSTRUMENTAL

A razão instrumental, de base iluminista, representa a falta de autonomia da razão, que se tornou um instrumento. “[...] Assim que um pensamento ou uma palavra se torna um instrumento, podemos nos dispensar de ‘pensar’ realmente isso, isto é, de

examinar detidamente os atos lógicos envolvidos na formulação verbal desse pensamento ou palavra [...]” (HORKHEIMER, 2002, p. 28).

Esse tipo de razão corresponde à forma de domínio e de controle da natureza e de seres humanos. Nesse sentido, o conhecimento representa um instrumento de dominação e exploração do homem e da natureza, e não, um elemento que possa gerar sua emancipação, a partir da possibilidade de práticas autônomas. Nessa perspectiva, não há uma relação entre o pensamento reflexivo e a racionalidade técnica, pois o sentido em si do conhecimento é banalizado pela técnica.

Horkheimer, em sua crítica à razão instrumental, enfatiza que esse tipo de racionalidade “[...] vai perdendo seus vínculos com a proposta originária de sua pretensa emancipação [...]” (PRESTES, 1996, p. 24), gerando como consequência a perda da autonomia do indivíduo. Além disso, o filósofo argumenta que “[...] a tentativa de destruir a razão se dá, necessariamente, pelo seu funcionamento como mero instrumento [...]” (PRESTES, 1996, p. 27), pois, assim, estar-se-ia caracterizando a produção de conhecimento cujo objetivo é de dominar e controlar a natureza e os seres humanos. Na medida em que a razão se torna instrumental, a ciência deixa de ser uma forma de acesso aos conhecimentos para se tornar um instrumento de dominação, de poder e de exploração. Dessa forma, Horkheimer denuncia o caráter alienado da ciência e da técnica positivistas, cujo substrato comum é apenas a razão instrumental.

Habermas (2007, p. 280), ao analisar os estudos de Horkheimer sobre a razão como instrumento, deixa claro que o principal interesse em entender esse filósofo é de investigar “[...] a estrutura de uma dominação que tomou conta do progresso na forma da razão instrumental [...]”. O filósofo destaca que essa ideia de racionalidade apresentada por Horkheimer surgiu como um produto derivado da época burguesa, entretanto, “[...] ela deveria se retirar numa formação pós-burguesa da sociedade que resgataria a promessa de uma razão substancial normativa, emergente em lugar da razão instrumental [...]” (HABERMAS, 2007, p. 281).

Nesse momento contrário às ideias de Horkheimer, que predizia que a razão, por estar a serviço da técnica e do capitalismo, é um instrumento de domínio, não poderia levar o homem à sua emancipação, Habermas entende que a razão pode emancipar o homem, caso estabeleça alicerce na comunicação, transcendendo-a. No Ensino Superior, o reflexo dessa razão instrumental é evidente, desde a estrutura de ementas de componentes curriculares, passando pela operacionalização de componentes disciplinares e pelo uso da comunicação como elemento que gere o entendimento até a expectativa que a sociedade elabora em relação a essa modalidade de ensino. Nesse viés,

[...] o que o pensamento dominante espera hoje da educação superior tem um foco muito mais centrado na função econômica e nas capacidades laborais. As principais demandas atuais têm um sentido muito mais imediatista, pragmático e individualista. A ortodoxia neoliberal e suas práticas levam as universidades a abandonar, ao menos em parte, sua tradicional vocação de construção do conhecimento, e da formação como bens públicos, devendo elas passar a adotar o mercado, e não a sociedade, como referência central [...] (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 167).

O Ensino Superior, como *lócus* de produção e comunicação de conhecimentos, necessita exercer funções de caráter político e ético muito mais do que uma simples

função instrumental de capacitação técnica e formação de mão de obra para satisfazer ao mercado econômico-profissional. Além disso, é preciso atentar-se para o fato de que “[...] a razão que hoje se manifesta na ciência e na técnica é uma razão instrumental, repressiva [...]” (FREITAG, 1994, p. 35), razão por que é importante que a educação superior produza conhecimentos que tenham também pertinência social, o que resultaria no desenvolvimento da capacidade de falar e de agir de seus sujeitos.

CONCEPÇÕES WEBERIANAS DE RACIONALIDADE

Weber destaca a existência de várias acepções para o termo racionalidade, entre elas, a racionalidade formal (técnico-instrumental) e a racionalidade material (valorativa). Ele concebe (1999, p. 13) que a racionalidade formal está associada “às características unívocas dos fatos”. Isto é, essa racionalidade está associada à lógica dos números e dos cálculos para a gestão econômica. O filósofo destaca que, na lógica da racionalidade formal, “[...] perde-se algo do formalismo baseado em fenômenos evidentes, porque desaparece a univocidade das características externas [...]” (WEBER, 1999, p. 13).

Nessa concepção weberiana, a racionalidade é baseada nas relações de meio-fim, e o conceito de utilidade econômica é central nessa perspectiva. Em sua obra “Economia e sociedade”, apesar de refletir sobre a racionalidade tanto formal quanto material em relação ao direito teocrático e ao direito profano, Weber (1999, p. 100) destaca que a racionalidade formal está associada à “[...] calculabilidade das possibilidades e para a sistemática racional do direito e do procedimento [...]”. A razão formal transita entre o caráter mais lógico e o caráter mais empírico, como uma estratégia que conduz à informação, e não, à interação entre sujeitos. Ainda é possível identificar a ação nesse tipo de racionalidade, entretanto, a ação de um sujeito e que se dirige a um fim.

Interpreta-se que a racionalidade formal, nos moldes weberianos, consiste no afastamento de valores e se atem à técnica, cuja finalidade é de atingir objetivos determinados *a priori* dentro de uma realidade. Assim, na racionalidade formal, “[...] não se questiona a qualidade intrínseca das ações para atingir um determinado fim pré-estabelecido [...]” (PEREIRA; PINHEIRO; MUNIZ, 2011, p. 22). A racionalidade material, outro tipo de racionalidade também presente no pensamento de Weber, está orientada para postulados de valor e se constitui a partir da influência de normas qualitativamente

[...] diferentes daquelas das generalizações de interpretações abstratas do sentido: imperativos éticos, por exemplo, ou regras de conveniência – utilitárias ou de outra natureza – ou máximas políticas, que rompem tanto o formalismo das características externas quanto o da abstração lógica [...] (WEBER, 1999, p. 13).

A racionalidade material é direcionada a valores a ética, a moral e a justiça, ao passo que a racionalidade formal se guia pelo fim último de efetividade do sistema jurídico tal como posto. Weber tem a percepção de que a racionalidade moderna, em seu caráter formal (contábil) e instrumental (técnico), produz “[...] efeitos que levam à derrubada das aspirações emancipatórias da modernidade [...]” (LÖWY, 1999, p. 79), tornando a razão, ao invés de um elemento de liberdade, um instrumento de dominação.

Sobre essa questão – racionalidade moderna – Habermas, embora aceite como coerentes os aspectos do pensamento de Weber, apresenta críticas em relação aos aspectos subjetivistas e individualistas que são a essência da racionalidade weberiana. Assim, Habermas atribui a conquista da emancipação do sujeito a um tipo de racionalidade (comunicativa), que vai além de uma atividade racional em relação a um fim (instrumental, na visão de Weber e Horkheimer, e estratégica, do ponto de vista habermasiano). Entretanto, uma atividade que deve gerar o entendimento baseado na compreensão mútua e do consenso através dos meios linguísticos.

Enfim, entre Weber e a teoria do agir comunicativo há uma mudança de paradigma filosófico: parte-se da filosofia da consciência para a filosofia da linguagem, isto é, parte-se de uma questão inicial a respeito do que o sujeito pode saber (consciência) para o que se pode entender (linguagem).

RACIONALIDADE EPISTEMOLÓGICA E A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

O conhecimento é produzido baseado em proposições ou juízos, que podem ser verdadeiros ou falsos, que constituem o saber. Devido a essa estrutura enunciativa do discurso, pode-se considerar que o saber é de natureza linguística, por isso, entende-se que, para saber algo, não basta conhecer fatos que podem ser reproduzidos em juízos verdadeiros. “[...] *Conhecemos* fatos e temos um saber sobre eles apenas se, ao mesmo tempo, sabemos por que são verdadeiros os juízos correspondentes. Do contrário, falamos de saber intuitivo ou implícito, de um saber ‘prático’ sobre *como* se faz algo [...]” (HABERMAS, 2004, p. 104).

Habermas (2004, p. 104) explica que “[...] podemos entender muito bem de uma coisa sem saber *em que* consistem essas competências. Em contrapartida, o ‘saber o quê’ está implicitamente ligado ao ‘saber porque’ e remete nesse sentido a justificações potenciais [...]”. Então, quem dispõe de um saber também tem a possibilidade de cumprir, através do discurso, as pretensões de validade às quais o falante se refere em relação ao seu proferimento e que não pode ser definida exclusivamente na perspectiva do falante.

Pretensões de validez dependem do reconhecimento intersubjetivo através do falante e do ouvinte; elas têm de ser resgatadas através de razões, portanto, discursivamente, e o ouvinte reage a elas tomando posições motivadas pela razão [...] (HABERMAS, 1990, p. 124).

O filósofo explica que pertence à gramática do saber a possibilidade de tudo o que se sabe ser criticado e fundamentado, mesmo que, nem sempre, sejam juízos verdadeiros, pois todo saber é considerado falível na perspectiva de uma terceira pessoa. Isso ocorre porque “[...] a racionalidade de um juízo não implica sua verdade, apenas sua aceitabilidade fundamentada num contexto dado [...]” (HABERMAS, 2004, p. 105). Todo saber, nessa visão, pode ser expresso em proposições, o que identifica o entrelaçamento da racionalidade epistêmica com o uso da linguagem e do agir. Nesse sentido, “[...] podemos processar operativamente nosso saber, ou seja, precisar, elaborar, reconstruir e sistematizá-lo, testá-lo quanto à consistência e à coerência, apenas se ele assumir uma forma simbolicamente tangível [...]” (HABERMAS, 2004, p. 105). Assim, pode-se pensar que, no nível reflexivo da Ciência (na formulação de teorias), é

necessário organizar linguisticamente o saber, por meio de uma linguagem formal, isto é, do reflexo de uma competência linguística, de uma ação comunicativa.

Nessa perspectiva, entende-se a racionalidade como resultado de um processo de aprendizagem que Habermas compreende para além de uma dimensão de construção de entendimento do universo exterior (mundo objetivo). A aprendizagem está ligada à linguagem. Assim, “[...] desde que a linguagem é uma característica própria da humanidade, a capacidade de aprender está inscrita dentro da história da humanidade [...]” (BERTEN, 2006, p. 17).

Habermas (1982, p. 218) entende que o “[...] conhecimento não é nem mero instrumento de adaptação de um organismo a um circum-ambiente em alteração, nem ato momentâneo de um puro ser racional e, como contemplação, subtraído às conexões da vida enquanto tal [...]”. Ele avalia que o nexos entre a teoria e a prática deve ser mantido para construir o saber científico. Entretanto, chama a atenção para qualquer hierarquização entre esses conhecimentos, pois não há uma determinação limítrofe entre o que seja apenas teórico e onde se situa a prática. É na práxis, então, que o sujeito pode sentir-se cientificamente emancipado.

Partindo desse viés, entende-se o porquê de uma racionalidade apenas instrumental apresentar lacunas no processo de aprendizagem dos sujeitos comunicativos: o saber tecnicista (o cientificismo) não funciona como ferramenta de emancipação, pois, com o agir orientado unicamente para a prática, não se evidencia o interesse cognitivo dos sujeitos. Como estratégia para esse tecnicismo, são propostas as racionalidades epistemológicas (conhecimento teórico-prático) e a racionalidade comunicativa (agir orientado para o entendimento) que, em sua essência, complementam-se umas com as outras.

RACIONALIDADE TELEOLÓGICA E A INTENCIONALIDADE DOS SUJEITOS

A racionalidade teleológica corresponde a um agir orientado para um fim com vistas ao sucesso. Ela baseia-se no fato de o sujeito ter alcançado o sucesso com base em meios intencionalmente escolhidos e empregados. Entretanto, para Habermas, todo agir é intencional. Nessa perspectiva, considera-se que um ator bem-sucedido agiu racionalmente quando preenche algumas condições, entre elas, a de saber o motivo de ter alcançado êxito, apesar de esses critérios terem uma base utilitarista.

Habermas (2002, p. 190) destaca que “[...] a ação apresenta uma estrutura teleológica na medida em que todas as ações-intenções têm por finalidade alcançar a realização de um objetivo preestabelecido [...]”. A racionalidade teleológica está interligada com as duas outras estruturas nucleares do conhecimento e do discurso: racionalidade epistemológica e racionalidade comunicativa. Isso ocorre porque as considerações práticas de um plano de ação racional dependem da obtenção de informação com pretensão de validade aceitável acerca dos acontecimentos do mundo e do comportamento de outros atores.

Como pertencentes ao mundo da vida, as ações-intenções são estruturadas linguisticamente: tanto o conhecimento proposicional (racionalidade epistemológica) quanto a ação orientada a um fim (racionalidade teleológica) estruturam-se a partir de processos linguístico-comunicacionais. Assim, entende-se que a racionalidade teleológica também depende da estrutura epistêmica e da comunicativa. Sobre isso, Habermas (2004, p. 106) assegura que “a racionalidade da atividade orientada a fins se

entrelaça com ambas as outras estruturas do saber e da fala”. Isso ocorre porque as discussões práticas pelas quais se planeja uma ação racional dependem do auxílio das informações confiáveis.

RACIONALIDADE COMUNICATIVA E O ENTENDIMENTO MÚTUO

A racionalidade comunicativa opera com a finalidade de gerar entendimento, de forma não coativa, através da superação de conflitos de ação, ampliando o espaço de ação estratégica ao assegurar aos falantes participantes do ato de comunicação um mundo da vida intersubjetivamente partilhado para que todos possam se referir a um só mundo objetivo. Essa racionalidade “[...] refere-se à possibilidade de desempenhos discursivos de pretensões de validade, que permitem o enfrentamento de contradições, a busca de verdades pelo consenso e uma ética da co-responsabilidade [...]” (PRESTES, 1996, p. 60).

Conforme refere Brennand (2010, p. 190), “[...] a racionalidade comunicativa é o resultado da reviravolta linguística, representada por uma formulação reflexiva e crítica da razão [...]”. A autora enfatiza que esse tipo de racionalidade constitui-se o cerne do entendimento racional entre os sujeitos participantes de uma ação comunicativa que se dá, sobretudo, através da linguagem, voltada para a compreensão de fatos do mundo objetivo, de normas e de instituições sociais como também da noção de subjetividade.

A utilização comunicativa de expressões linguísticas não serve apenas para dar expressão à intenção do falante, mas também para representar estado de coisas e estabelecer relações interpessoais com outras pessoas. No entanto, para que o entendimento se configure, é necessário que os atos de fala sejam compreensíveis e aceitáveis. Assim, pode-se perceber a existência de uma relação entre a significação de uma expressão e “[...] o que se quer dizer, o que se diz nela e a forma de sua aplicação na ação de fala [...]” (HABERMAS, 2004, p. 107). Contudo, esse tipo de racionalidade não se revela apenas pela capacidade de gerar consensos e de agir de modo eficiente, mas também:

1. Através de asserções fundamentadas de sujeitos que, ao proferir sentenças, não se enganam quanto a fatos e a relações entre meio e fim;
2. Profere e fundamenta asserções diante de críticos;
3. Fundamenta seu agir através de normas vigentes que explicam situações à luz de expectativas de comportamentos legítimos;
4. Exterioriza, de maneira sincera, um desejo, um sentimento ou um estado de espírito, dando a um crítico a certeza dessa vivência revelada ao tirar consequências práticas desse ato.

A racionalidade inerente à prática comunicativa cotidiana remete à comunicação como uma instância que pode dar prosseguimento ao agir comunicativo com outros meios, quando não se consegue chegar ao entendimento através das rotinas do

cotidiano, entretanto, deve abrandar o dissenso sem usar, para isso, a coação ou outros meios de violência.

[...] O conceito de agir comunicativo reforça e complementa a compreensão de que é no processo de interação que os sujeitos se tornam capazes de construir uma arqueologia do conhecimento, interrogando a estruturação do seu conhecimento e a do conhecimento do outro [...] (BRENNAND, 2010, p. 191).

Através de um ato de fala (ato ilocucionário), o falante procura se entender a respeito de algo com um ouvinte. Assim, o ato de fala deve ser compreendido pelo ouvinte e, caso possível, aceito por ele.

Para Habermas (2004, p. 108),

[...] a racionalidade do uso lingüístico orientado para o entendimento mútuo depende então de os atos de fala serem de tal modo compreensíveis e aceitáveis que, por meio deles, o falante alcance (ou possa alcançar sob circunstâncias normais) êxitos ilocucionários [...].

A capacidade de pessoas que se portam racionalmente fundamentarem exteriorizações racionais está ligada à disposição de essas pessoas se exporem à crítica e participarem de argumentações: tipo de discurso em que os locucionários tematizam pretensões de validade, tentando reforçá-las ou criticá-las através de argumentos. Exteriorizações racionais, em virtude da possibilidade de serem criticadas, também são passíveis de correção. Então, “[...] o que torna aceitável a oferta do ato de fala são, em última análise, as razões que o falante, no contexto dado, poderia apresentar para a validade do dito [...]” (HABERMAS, 2004, p. 109).

A racionalidade comunicativa expressa-se na força unificadora do discurso orientado para o entendimento lingüístico, que assegura aos falantes participantes do ato de comunicação um mundo da vida intersubjetivamente partilhado, o que garante um universo em que todos possam se referir a um só mundo objetivo. Habermas denomina de racional uma pessoa que age de maneira eficiente e exterioriza opiniões fundamentadas. Entretanto, essa racionalidade é limitada, pois também se deve ligar à capacidade de aprender com a refutação de hipóteses e do insucesso de algumas intervenções.

Em relação à racionalidade, também entram em evidência valores culturais, ao se interpretarem as asserções, apesar de esses valores serem vistos, em muitos momentos, de forma reflexiva, sem a pretensão de serem universalizados. Enfim, pode-se considerar racional uma pessoa que se comporta positiva diante do entendimento e de problemas de comunicação e reage de modo que reflita sobre as regras da linguagem. Então, infere-se que a racionalidade comunicativa pode conduzir uma sociedade à emancipação, através de seu caráter processual, constituindo-se pela linguagem. Entretanto, entende-se que a linguagem só é possível em seu sentido normativo.

RACIONALIDADE COMUNICATIVA E RACIONALIDADE ESTRATÉGICA: ASPECTOS DIVERGENTES E CONVERGENTES

Para se pensar na concepção de ação comunicativa e ação estratégica, *a priori*, Habermas apresenta a necessidade de se estabelecer um entendimento sobre o conceito

de ação e de interação: “[...] solução do problema de como os planos de ação de diversos agentes podem ser coordenados de tal forma que as ações do *Alter* possam ser ligadas à do *Ego* [...]” (HABERMAS, 2002, p. 109). O autor (2012, p. 476) esclarece que “[...] a teoria da ação é proveitosa para o esclarecimento das estruturas da atuação propositada [...]”. De acordo com esse pensamento, é função da teoria produzir um esclarecimento metateórico de conceitos, apesar de a teoria da ação não avançar até as questões fundamentais de uma teoria sociológica da ação.

Nessa perspectiva, pensa-se na necessidade do agir coordenado, que gera na sociedade uma demanda de comunicação. Entende-se comunicação como ato ilocutório, não como um processo de nível único, ou seja, o processo de transmissão de conteúdo (informação), mas como elemento de interação.

A ação comunicativa difere da ação estratégica porque se faz uso da linguagem natural, nesse primeiro caso, como fonte de integração social, enquanto na segunda, usa-se como meio de transmissão de informação. Em relação à ação comunicativa, pode-se afirmar que “[...] a força consensual dos processos lingüísticos de se obter *entendimento* (*Verständigung*) [...] torna-se eficaz para a coordenação das ações [...]” (HABERMAS, 2002, p. 110). Fala-se de ação comunicativa quando sujeitos coordenam seus atos de fala (ilocucionários) mediante o entendimento mútuo lingüístico; em contrapartida, no agir estratégico, “[...] esse potencial de racionalidade comunicativa permanece inutilizado, mesmo quando as interações são lingüisticamente mediadas [...]” (HABERMAS, 2004, p. 118). Para que ocorra o entendimento mútuo, é necessário um acordo racionalmente consentido motivado pelo conteúdo de um proferimento. Em sua pretensão de validade, essas ações são mutuamente excludentes, enquanto que, na ação estratégica, o efeito coordenador mantém-se dependente da influência, através de atividades não lingüísticas, exercidas pelos agentes não só sobre a situação de ação, mas também um sobre o outro. Na ação comunicativa, a perspectiva dos participantes é de chegar ao entendimento, que motiva as convicções, e não, o exercício de influência que motiva os comportamentos.

A ação comunicativa, por utilizar a linguagem para o entendimento, deve satisfazer a algumas condições rigorosas:

- 1) Os agentes participantes tentam adequar seus planos cooperativamente, dentro de um horizonte do mundo da vida partilhado e com base em interpretações comuns da situação;
- 2) Através do processo de se obter entendimento pelo cumprimento do objetivo ilocutório, encontram-se preparados para harmonizar seus objetivos na função de falantes e ouvintes, através da interação, que pode possibilitar o acordo mútuo sobre a validade pretendida para os atos de fala.

Para diferenciar a ação comunicativa da ação estratégica, Habermas (2002, p. 111) acrescenta que, em relação à primeira, a ação não ocorrerá dentro da racionalidade propositada, mas sim, “[...] no poder racionalmente motivante do cumprimento dos feitos de se obter entendimento, isto é, uma racionalidade que se manifesta nas condições para um acordo racionalmente motivado [...]”. No agir comunicativo, a

linguagem natural é utilizada apenas como fonte de integração social, enquanto que no agir estratégico, para a transmissão de informação.

Na ação comunicativa, as sequências de ação teleologicamente estruturadas de cada agente, ou seja, a seleção de argumentos para determinado fim no mundo objetivo domina os processos de entendimento, tendo em vista que as atividades propositadas, em momento de interação, encontram-se ligadas entre si através da linguagem. Já em relação à ação estratégica, o agrupamento do discurso e da ação altera-se, sendo que as forças ilocutórias que estão vinculadas e a ligação perdem a força, ao mesmo tempo em que a linguagem é reduzida às funções de meio de informação.

Como exemplo, pode ser mencionado que, para a ação comunicativa, uma pessoa que recebe uma ordem ou é exigida por algo deve conhecer o contexto normativo que autoriza o falante a usar esse expediente, o que justifica a expectativa do interlocutor de que a pessoa tem razões para agir daquele modo como lhe fora solicitado.

Em relação à ação estratégica, as pretensões de verdade proposicionais, o acerto normativo e a sinceridade subjetiva são elementos minados. Assim, as pretensões de validade, comuns na ação comunicativa, são substituídas por pretensão de poder. Ainda, na ação estratégica, os atos de fala, que já perderam sua força ilocutória, não exercem a função coordenadora, que passa a ser desempenhada por formas de exercer influência exterior à linguagem. Nesse contexto, a linguagem passa a preencher

[...] apenas as funções de informação que restam quando se tira do entendimento linguístico a formação do consenso, o que faz com que a validade do proferimento, deixada em suspenso na própria comunicação, não possa mais ser apreendida diretamente [...] (HABERMAS, 1990, p. 75).

O filósofo salienta que o conceito de ação comunicativa baseia-se numa concepção específica de linguagem para a obtenção do entendimento, pois, como observa Habermas (2004), nem todo uso linguístico é comunicativo, assim como nem toda comunicação linguística visa ao entendimento mútuo na base de pretensões de validade intersubjetivamente reconhecida. É importante mencionar que o *continuum* da linguagem estende-se para além dos limites da racionalidade comunicativa. “[...] A racionalidade epistêmica do saber, a racionalidade teleológica do agir e a racionalidade comunicativa do entendimento mútuo nos apresentam três aspectos autônomos da racionalidade, que se entrelaçam pelo *médium comum* da linguagem [...]” (HABERMAS, 2004, p. 126).

Assim, a atribuição do significado de uma sentença, para Habermas, ocorre a partir do reconhecimento da intenção de comunicação e do entendimento do propósito comunicativo. Para uma teoria do agir comunicativo, a teoria do significado deve começar a abordagem pela estrutura da expressão linguística, ao invés de iniciá-la pelas intenções dos falantes.

[...] O agir voltado para o entendimento pode ser indicado como meio de processos de formação que tornam possíveis, de uma só vez: a socialização e a individualização, porque a intersubjetividade do entendimento linguístico é de si mesma porosa e porque o consenso obtido através da linguagem não apaga, no momento do acordo, as

diferenças das perspectivas dos falantes, pressupondo-as como irrevogáveis [...] (HABERMAS, 1990, p. 57-58).

Ressalte-se, entretanto, que, no processo de interação no agir comunicativo, existe, mesmo que precário, um risco de dissenso, que pode estar “[...] presente e embutido no próprio mecanismo de entendimento, e todo dissenso implica grandes custos [...]” (HABERMAS, 1990, p. 84). A partir do dissenso, é possível, entre outros acontecimentos, ocorrer a ruptura da comunicação, o que pode desencadear na passagem para o agir estratégico.

Com essa análise, é possível perceber que o entendimento não seria constituído por um fluxo de informação entre emissor e receptor, pois ele se processa pela interação, que acontece entre sujeitos que estão aptos à fala e à ação por meio de atos de entendimento. Assim, fica claro que a interação entre os sujeitos não ocorre apenas devido à troca de informações, mas também a argumentos que gerem o entendimento.

Para chegar ao entendimento, os interlocutores devem perceber que não é apenas o signo portador do significado, mas também os elementos de um sistema linguístico (sentenças cuja forma é determinada por regras sintáticas e cujo teor semântico é determinado pela referência a objetos ou a estados de coisas designadas).

Quanto ao significado de sentenças, Habermas se apoia na lógica sintática de Carnap, a partir da semântica referencial, que abre um caminho para a análise da função representacional da linguagem. Assim, “[...] o significado de sentenças e a compreensão do significado sintático não podem separar-se da referência à validade de enunciados, inerente à linguagem [...]” (HABERMAS, 2012, p. 480). Isso significa que, em uma interlocução, falantes e ouvintes compreendem o significado de uma sentença quando sabem sob que condições a sentença é verdade.

As ações orientadas para o entendimento mútuo são interações sociais cooperativas e mais ou menos estáveis, pois, no agir comunicativo, “[...] os atores tratam de harmonizar internamente seus planos de ação e de só perseguir suas respectivas metas sob a condição de um *acordo* existente ou a se negociar sobre a situação e as consequências esperadas [...]” (HABERMAS, 1989, p. 165). A partir da força ilocucionária de uma externação, o falante pode motivar o ouvinte a aceitar sua oferta de um ato de fala e, com isso, ajudá-lo a estabelecer uma ligação racional motivada. O agir comunicativo depende de contextos situados, que podem representar recortes do mundo da vida concernentes aos participantes da interação, a partir da contraposição do significado literal (que pode estar presente na mente do emissor) e o significado contextual de ações de fala, ligados ao mundo da vida e ao agir comunicativo.

De acordo com Habermas (2012, p. 497), “[...] o entendimento é considerado um processo de unificação entre sujeitos aptos a falar e a agir [...]”, que deve gerar um comum acordo de maneira comunicativa ou que esteja pressuposto no agir comunicativo. Assim, o comum acordo não pode ser induzido por influências externas, mas ser aceito pelos participantes como válido. O comum acordo ocorre a partir da aceitação de convicções partilhadas, isto é, o ato de fala de um sujeito só pode ter sucesso quando o outro sujeito da interlocução assume uma posição diante de uma pretensão de validade que é passível de críticas e está internamente ligada, de acordo com o ponto de vista pragmático, a razões e à racionalidade, conferindo uma força motivadora ao ato ilocucionário.

Os conceitos de fala e de entendimento interpretam-se mutuamente. Entretanto, nem toda ação interativa gera entendimento, que só pode, ao ver de Habermas, ser explicado por um ato ilocucionário, que apresenta êxito quando se dá no interior do mundo da vida. Dessa forma, Habermas (2012, p. 509) apresenta como agir comunicativo “[...] o tipo de interações em que todos os participantes buscam sintonizar entre si seus planos de ação individuais e em que, portanto, almejam alcançar seus objetivos ilocucionários de maneira irrestrita [...]”, tendo como base um comum acordo que se quer alcançar por via comunicativa. Para o agir comunicativo, “[...] só são constitutivas as ações de fala a que o falante vincula pretensões de validade criticáveis [...]” (HABERMAS, 2012, p. 529). No agir estratégico mediado pela linguagem, pretende-se alcançar, com suas ações de fala, o efeito perlocucionário. Habermas destaca que, em ambientes do agir comunicativo, as ações de fala também podem ser refutadas através de alguns aspectos, a saber:

- ✓ Aspecto da correção (contexto normativo);
- ✓ Aspecto da veracidade (externação de vivências subjetivas);
- ✓ Aspecto da verdade (enunciado).

O filósofo apresenta dois tipos de ação comunicativa: a forte e a fraca. Em relação à fraca, é possível designar assim “sempre que a obtenção de entendimento se aplicar a fatos e a razões relativos ao agente em termos de expressões de vontade unilaterais” (HABERMAS, 2002, p. 205). O sentido forte seria “[...] sempre que o entendimento se estender às razões normativas para a seleção dos próprios objetivos [...]”. Em relação à ação comunicativa fraca, orientam-se os agentes para as pretensões de verdade e sinceridade; na forte, são orientados também para as pretensões de correção intersubjetivamente reconhecidas. (HABERMAS, 2002, p. 205).

Apesar de o agir comunicativo e o agir estratégico serem considerados variantes da interação mediada pela linguagem,

[...] somente ao agir comunicativo é aplicável o princípio segundo o qual as limitações estruturais de uma linguagem compartilhada intersubjetivamente levam os atores – no sentido de uma necessidade transcendental tênue – a abandonar o egocentrismo de uma orientação pautada pelo fim racional de seu próprio sucesso e a se submeter aos critérios públicos da racionalidade do entendimento [...] (HABERMAS, 1990, p. 82).

O agir comunicativo deve satisfazer a condições de entendimento e de cooperação, tais como:

1. Os atores que participam da interação devem comportar-se de modo cooperativo e tentar colocar seus planos (no horizonte de um mundo da vida compartilhado) em sintonia uns com os outros a partir de interpretações comuns;
2. Os atores envolvidos na interação estão dispostos a atingir os objetivos da definição comum da situação e da coordenação da ação, assumindo os papéis de falantes e ouvintes em processos de entendimento, pelo caminho da busca pela sinceridade do proferimento.

O filósofo destaca que “[...] o uso da linguagem manifestadamente estratégico possui *status*; neste caso, todos os participantes têm consciência de que o entendimento linguístico está sob condições do agir estratégico – permanecendo por isso deficitário [...]” (HABERMAS, 1990, p. 132-133), ou seja, é necessário, para se entender e aceitar o enunciado, que o interlocutor complete os efeitos perlocucionários de suas ações de fala, que são mediados por atos ilocucionários, para que a aceitação do ato de fala possa gerar consenso entre os interlocutores. Habermas acrescenta que sujeitos que agem comunicativamente não necessitam elaborar síntese formadora do mundo, pois eles se encontram no contexto do mundo da vida, “[...] que torna possível suas ações comunicativas e que se mantém a si mesmo através do meio desses processos de entendimento [...]” (HABERMAS, 1990, p. 179).

RACIONALIDADES E MUNDO DA VIDA

Supõe-se como mundo da vida “a soma de todas as relações interpessoais, reconhecidas como legítimas pelos envolvidos” (HABERMAS, 2012, p. 108). Assim, o mundo da vida “[...] abra-se somente a um sujeito que faz uso de sua competência para a linguagem ou para a ação [...]” (HABERMAS, 2012, p. 213). Esse é o horizonte no processo de entendimento, pois é através dele que os envolvidos na ação provocam embates ou chegam ao acordo sobre algo que está no mundo objetivo, em seu mundo social ou em um mundo subjetivo em particular.

O mundo da vida, nessa concepção habermasiana, “[...] forma uma totalidade que possui um ponto central e limites indeterminados, porosos e, mesmo assim, intransponíveis, que vão recuando [...]” (HABERMAS, 1990, p. 92). Características como “força totalizadora”, “imediatez” e “constituição holística” podem ser um viés para explicar a função paradoxal do mundo da vida, “[...] a partir de garantias que só podemos extrair da experiência, pois o mundo da vida levanta um muro contra surpresas que provêm da experiência [...]” (HABERMAS, 1990, p. 93).

Outro paradoxo abordado por Habermas diz respeito ao saber do mundo da vida e ao saber linguístico, pois, como explica o filósofo, o primeiro representa um saber *a posteriori*, enquanto o segundo, um saber *a priori*. Entretanto, para que o saber linguístico exista, é necessário o saber da experiência, ou seja, do mundo da vida. E é justamente esse ponto que se constitui em ideia antagônica nessa abordagem.

Para que ocorram as ações (comunicativa ou estratégica), e elas gerem a integração social de um mundo da vida compartilhado intersubjetivamente pelos participantes, os atos de fala são elementos determinantes. Entretanto, é necessário se “[...] inquirir acerca da contribuição das ações comunicativas para a reprodução de um mundo da vida [...]” (HABERMAS, 1990, p. 95). Essa reflexão também pode ser ampliada em relação ao “[...] entendimento sobre algo que foi dito ou no que tange à socialização das pessoas participantes [...]”. Os atos de fala, sob o aspecto do entendimento, dão continuidade ao saber cultural, a partir da socialização, e servem para conservar e/ou formar identidades pessoais. (HABERMAS, 1990, p. 95).

Habermas concebe que alguns componentes fazem parte do mundo da vida: modelos culturais, as ordens legítimas e as estruturas de personalidade, os quais passam também pelo agir comunicativo. O mundo da vida “[...] constitui o estoque de um saber comprovado na prática comunicativa [...]” (HABERMAS, 1990, p. 96). O filósofo acrescenta que “[...] os componentes do mundo da vida resultam da continuidade do saber válido, da estabilização de solidariedades grupais, da formação de atores

responsáveis e se mantêm através deles [...]”. Entretanto, é preciso entender os componentes do mundo da vida sob o ponto de vista habermasiano: cultura como “armazém do saber”, a partir do qual os participantes se comunicam e elaboram interpretações no momento em que se entendem mutuamente sobre algo. (HABERMAS, 1990, p. 96).

A sociedade, em sentido amplo, pode ser considerada como o mundo da vida estruturado simbolicamente, pois se forma e se reproduz através do agir comunicativo. Sendo assim, é possível afirmar que, na perspectiva da teoria da comunicação, as interações (informações) estratégicas surgem no interior do mundo da vida já constituído (pelo agir comunicativo), como alternativas para ações comunicativas fracassadas. No conceito do mundo da vida, “[...] os sujeitos socializados comunicativamente não seriam propriamente sujeitos se não houvesse malha das ordens institucionais e das tradições da sociedade e da cultura [...]” (HABERMAS, 1990, p. 100). De certo, os sujeitos que agem comunicativamente experimentam um mundo da vida próprio como um todo que é compartilhado intersubjetivamente: “[...] O mundo da vida estrutura-se através de tradições culturais, de ordens institucionais e de identidades criadas através de processos de socialização [...]”. Dessa forma, centra-se em prática comunicativa cotidiana, resultante da reprodução cultural, da integração social e da socialização. O agente da comunicação sustenta-se na interação. (HABERMAS, 1990, p. 100).

O mundo da vida é o contexto da situação da ação, pois ele fornece os recursos para a interpretação que ajuda a sanar as carências dos participantes da comunicação em relação ao entendimento mútuo. Para o filósofo, a partir da concepção de Husserl para o mundo da vida, “[...] podemos representar racionalmente o mundo da vida como uma reversa de padrões de interpretação, organizados linguisticamente e transmitidos culturalmente [...]” (HABERMAS, 2012b, p. 228). Entretanto, Habermas (2012b, p. 228-229) afirma que, quando se admite umnexo interno entre as estruturas do mundo da vida,

[...] a linguagem e a tradição cultural adquirem, de certo modo, uma posição transcendental em relação a tudo o que pode vir a ser componente de uma situação. Entretanto, a linguagem e a cultura não coincidem com os conceitos formais do mundo que são tomados pelos participantes da comunicação para definir uma situação comum, nem se manifestam como algo intramundano. Elas são constitutivas para o mundo da vida, porém configuram os mundos formais, a que os participantes da comunicação subordinam componentes da situação, nem são encontráveis como algo no mundo objetivo, social ou subjetivo.

A cultura deixa sua marca na linguagem, “[...] uma vez que a capacidade semântica de uma linguagem tem de se adequar não somente à complexidade dos conteúdos culturais armazenados, mas também aos valores e aos padrões de expressão e de interpretação [...]” (HABERMAS, 2012b, p. 229). Assim, o mundo da vida não se refere a algo intersubjetivo, pois, quando os falantes e os ouvintes agem comunicativamente, cada um se movimenta em seu horizonte de mundo da vida sem conseguir desvencilhar-se dele.

As estruturas do mundo da vida devem fixar as formas intersubjetivas para o entendimento que se torna possível. Assim, o mundo da vida constitui-se como um

lugar transcendental, em que falantes e ouvintes se encontram; onde cada um pode evidenciar suas exteriorizações e levantar uns para os outros as pretensões de validade, resolver dissensos e obter consenso. Entretanto, é importante lembrar que o mundo da vida depende do estoque de saber cultural particular, que varia de acordo com o saber dos sujeitos. Assim, em uma análise culturalista do mundo da vida,

[...] os indicadores culturais da expressão e dos valores da interpretação servem como *fontes* para as realizações de entendimento dos participantes de uma interação, os quais negociam uma definição comum da situação para chegar a um consenso sobre algo num mundo [...] (HABERMAS, 2012b, p. 245).

Habermas também apresenta o conceito de mundo da vida no âmbito de uma teoria da comunicação. Nessa perspectiva, relativo aos participantes, o mundo da vida aparece como elemento formador de contextos para processos de entendimento. Essas manifestações podem adentrar o conceito de mundo da vida cotidiano, “[...] do qual as pessoas que agem comunicativamente lançam mão para localizar a si mesmas e suas manifestações em espaços sociais e épocas históricas [...]” (HABERMAS, 2012b, p. 248). A representação teórica tem por finalidade esclarecer a reprodução do próprio mundo da vida.

Na perspectiva da comunicação cotidiana, existe a alternância de papéis na comunicação e ainda representam, narrativamente, dados que acontecem no contexto do mundo da vida pessoal, contribuindo, assim, para formar uma identidade pessoal. Dessa forma,

[...] a gramática das narrativas permite entender não somente o modo como identificamos e descrevemos eventos e estados que surgem em determinado mundo da vida, mas também o modo como *interligamos* as interações dos membros de grupos em espaços sociais e épocas históricas [...] o modo como explicamos as ações dos indivíduos e os fatos em que são envolvidos; finalmente, o modo como explicamos os atos das coletividades e seus destinos adotando a perspectiva do controle de situações [...] (HABERMAS, 2012b, p. 250).

O conceito de mundo da vida cotidiano varia, também, a depender de perspectivas: na dos participantes, é dado apenas como contextos formados de determinada situação da ação; já o conceito cotidiano do mundo da vida, na perspectiva do narrador, é utilizado para fins cognitivos. “[...] O mundo da vida constitui uma rede de pressupostos intuitivos, transparentes, familiares e, ao mesmo tempo, destituídos de limites, a serem preenchidos para que uma manifestação atual possa adquirir sentido, isto é, ser válida ou inválida [...]” (HABERMAS, 2012b, p. 240).

Em relação às estruturas do mundo da vida, sob o aspecto funcional do entendimento, o agir comunicativo caracteriza-se pela transmissão e renovação de um saber cultural. Sob o aspecto de uma coordenação de ação, possibilitam-se a integração social e a geração da solidariedade, e sob o aspecto da socialização, o agir comunicativo serve à formação de identidades pessoais.

As estruturas simbólicas do mundo da vida se reproduzem pelo caminho de continuidade a um saber válido e que estabilizam a solidariedade grupal, formando

atores imputáveis. O processo de reprodução consegue intercambiar situações novas ao mundo da vida já existente na semântica (tradição cultural), ao espaço social (grupos socialmente integrado) e ao tempo histórico (futuras gerações). A esses processos de *reprodução cultural*, de *integração social* e de *socialização* correspondem, como *componentes estruturais* do mundo da vida, a cultura, a sociedade e a pessoa.

Para Habermas, a cultura é o estoque de saber, do qual os participantes da comunicação obtêm interpretações quando tentam se entender sobre algo no mundo. A sociedade é um sistema que precisa preencher condições de manutenção do mundo da vida sociocultural. Por meio da sociedade, os participantes da comunicação regulam sua pertença a grupos sociais, assegurando a solidariedade. Já a personalidade é um conjunto de competências que torna o sujeito capaz de falar e de agir, ou seja, que o coloca em condição de participar do processo de entendimento, permitindo-lhe afirmar sua identidade. Além disso, constitui uma rede de cooperação mediada pela comunicação.

Habermas aponta a educação como um sistema que faz parte do mundo da vida. A formalização da educação, para o filósofo, não significa apenas uma elaboração profissional, “[...] mas a *ruptura reflexiva* da reprodução simbólica do mundo da vida [...]” (HABERMAS, 2012b, 267). Entretanto, no mundo da vida, é possível surgirem reivindicações de novos direitos e novas formas de se comportar diante das instituições de poder que fazem parte da sociedade em rede, entre elas, as instituições de Ensino Superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As racionalidades propostas por Habermas levam-nos a refletir sobre o papel do Ensino Superior na função de aperfeiçoar as capacidades de falar e de agir dos sujeitos, a partir da instituição do espaço universitário como *locus* privilegiado que deve gerar o entendimento entre os atores, tendo como enfoque as racionalidades que proporcionem a construção do conhecimento (epistemológica), a técnica como elemento emancipador (estratégica), as ações voltadas para um fim pré-estabelecido a partir de um projeto reflexivo (teleológica) e o entendimento mútuo com a valorização da tradição cultural dos sujeitos que transitam nesse espaço educacional, do conhecimento científico e do compartilhamento do mundo vivido, levando em conta aspectos ético-formativos e estético-expressivos (comunicativa).

Esse tipo de educação que se pretende parte de uma relação dialógica realizada através da construção de discursos competentes que é a mola-mestra para a construção de um universo de referências que permite delimitar, simultaneamente, os três mundos: o objetivo, o social e o subjetivo. Tem em vista a inserção dos estudantes em sociedades que busquem a validade das normas orientadoras da ação. Dessa forma, “[...] viabiliza, de uma maneira geral, a descentração da compreensão egocêntrica de mundo e a formação da razão comunicativa [...]” (BRENNAND, 2010, p. 192).

A educação, de forma geral, e o Ensino Superior, em particular, são sistemas em que a racionalidade se efetiva com o objetivo de elaborar um projeto humano construtor da identidade de si mesmo e do mundo. A teoria do agir comunicativo, entretanto, ao ser aplicada no espaço universitário, pode contribuir para uma nova reflexão sobre a formação e a socialização do sujeito, através das ações comunicativas. É relevante salientar que se entende uma razão que supera o caráter apenas instrumental, a

dominação sujeito-objeto, para um espaço em que se pense a relação sujeito-sujeito como construtiva de significado.

Nessa perspectiva, entende-se que “[...] a recuperação da educação enquanto formadora do homem como sujeito de ação cognitiva, ética e política só se efetiva sob a rubrica de uma razão capaz de produzir entendimento [...]” (PRESTES, 1996, p. 88). Assim, o sujeito deixa de ser transcendental (filosofia da consciência) e passa a ser um sujeito que se produz por meio de suas falas e do seu entendimento (filosofia da linguagem), constituindo-se o fundamento da ação dialógica.

As instituições universitárias, como estruturas que fazem parte do mundo da vida, devem promover a capacidade discursiva de seus aprendentes; possibilitar condições favoráveis a uma aprendizagem crítica do próprio conhecimento científico; promover o debate a partir de uma ação epistêmica; estimular processos de reflexão, que permitam estabelecer a crítica à sociedade e os paradoxos da racionalização social e partir de processos de aprendizagem, não só no plano cognitivo, mas também no plano político-social; e promover a continuidade de conhecimentos e saberes da tradição cultural que garantam os esquemas interpretativos do sujeito e da identidade cultural.

Então, cabe às universidades

[...] não apenas o trabalho de esclarecimento e formação crítica, voltado para fora e dirigido ao espaço público, mas também a reflexão sobre o papel próprio das ciências e sobre a relação entre as esferas de valor culturais da ciência, da moral e da arte [...] (HABERMAS, 1993, p. 126).

Assim entendido, enfoca-se que “[...] os processos de aprendizagem universitária não só mantêm a sua interação com a economia e a administração, como também continuam em estreita ligação com as funções de reprodução do ‘mundo da vida’ [...]” (HABERMAS, 1993, p. 127, grifo do autor). Habermas atribui às formas comunicativas da argumentação científica a coesão dos processos de aprendizagem que ocorrem no espaço do ensino superior em suas diversas funções.

Entende-se, pois, que o espaço do Ensino Superior surge com a responsabilidade de uma ação dialógica, fundamentando as universidades como um espaço comunicativo. O aprendizado deve ser centrado no aluno, num processo de diálogo constante, de construção coletiva e progressiva do conhecimento, que se rompe com a concepção de uma prática centrada no modelo que privilegia a relação sujeito-objeto, numa racionalidade fundada no sujeito monológico.

Percebe-se que o conhecimento é produzido e partilhado intersubjetivamente, com uma dimensão histórica e hermenêutica. O saber cultural que é veiculado nas instituições acadêmicas, expresso em teorias, conhecimentos e ações, deve estar enraizado no mundo da vida dos sujeitos. Sobre isso, Habermas (1990, p. 100) afirma:

Conteúdos transmitidos culturalmente configuram sempre e potencialmente um saber de pessoas; sem a apropriação hermenêutica e sem o aprimoramento do saber cultural através de pessoas, não se formam nem se mantêm tradições. Nesta medida, as pessoas e suas interpretações realizam algo em prol da cultura. Essa, por seu turno, oferece uma fonte para as pessoas [...]. Toda tradição cultural é

simultaneamente um processo de formação para sujeitos capazes de ação e de fala, os quais se formam no interior dela e que, por seu turno, se mantém viva na cultura.

A teoria do agir comunicativo, por entender a racionalidade como uma evolução, recupera para a educação uma dimensão crítico-reflexiva em relação ao tipo de razão que as universidades devem promover em seu espaço acadêmico. Assim, entende-se que há outras dimensões que devem ser incorporadas à dimensão da aprendizagem da racionalidade, que não podem ter caráter apenas instrumental, epistemológico ou teleológico, mas também uma dimensão comunicativa, baseada na perspectiva hermenêutica, vinculada ao mundo da vida e às tradições culturais que o permeiam, o que representaria as bases para o entendimento. Então, os espaços universitários devem resgatar os fragmentos de uma racionalidade comunicativa no próprio processo de aprender a razão.

ABSTRACT

This study discusses the functions of Higher Education based on Jürgen Habermas's proposal of communicative rationality. To this end, we reflected on the foundations of higher education today, which are anchored in technical-instrumental rationality, frequently without taking into account other rationalities that are part of the living world. In this context of the production of science within these institutions, the marked distinction between scientific knowledge and other knowledge becomes evident. We understand that higher education, based on epistemic, strategic, purposive and communicative rationality, should contribute to expand the linguistic and communicative competence of individuals in order to develop speaking and acting skills. We hope that this article promotes a discussion on how the theory of communicative action may raise a critical-reflective dimension in education in relation to the kind of reason that universities should promote in their academic field.

Keywords: Higher Education, Rationalities, Knowledge, Communicative Action.

REFERÊNCIAS

BERTEN, André. O conceito de aprendizagem em Habermas. In: BRENNAND, Edna Gusmão de Góes e MEDEIROS, Washington de Moraes (Org.). **Dialogando com Jürgen Habermas**. João Pessoa: UFPB, 2006. P. 13 a 29.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Brasília: MEC / SEF, 2000.

BRENNAND, Edna. Habermas e a educação. **Revista Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, 181-182:5/9, abr./set., 2010. p. 187-196.

BUARQUE, Cristovam. A universidade numa encruzilhada. In: APPEL, Emmanuel (Org.). **A universidade na encruzilhada**. Seminário universidade: por que e como reformar? Brasília: UNESCO, 2003. p. 23-65.

CHAUÍ, Marilena. Universidade operacional: a atual reforma do Estado incorpora a lógica do mercado e ameaça a instituição universitária. **Folha de S. Paulo**, 9 maio 1999. Caderno Mais!

CUNHA, Maria Isabel et al. Inovações pedagógicas na formação inicial de professores. In: FERNANDES, Cleoni Maria Barboza; GRILLO, Marlene (Orgs.). **Educação Superior: travessias e atravessamentos**. Canoas: ULBRA, 2001. p. 33-90.

DIAS SOBRINHO, José. Educação superior, globalização e democratização. Qual universidade? **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, jan./fev./mar./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.cielo.br>>. Acesso em: 28 jul. 2013.

FREITAG, Barbara. **A teoria crítica: ontem e hoje**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

HABERMAS, Jürgen. **Conhecimento e interesse**. Tradução José N. Heck. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

_____. **Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos**. Tradução Nachmetaphysisches Denken, Philosophische Aufsätze. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

_____. **A ideia de universidade: processos de aprendizagem**. Tradução João Barreto. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 74, p. 111-130, jan/abr 1993. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/376/381>>. Acesso em: 17 jun. 2013.

_____. **Racionalidade e comunicação**. Lisboa: Edições 70, 2002.

_____. **Verdade e justificação: ensaios filosóficos**. Tradução Milton Camargo Mota. São Paulo: Loyola, 2004.

_____. Observações sobre o desenvolvimento da obra de Max Horkheimer. Tradução Maurício Chiarello. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 21, n. 42, p. 273-293, jul./dez., 2007.

_____. **Teoria do agir comunicativo: racionalidade da ação e racionalização social**. Tradução Paulo Astor Soethe. São Paulo: Martins Fontes, 2012. v. 1.

_____. **Teoria do agir comunicativo: racionalidade da ação e racionalização social**. Tradução Paulo Astor Soethe. São Paulo: Martins Fontes, 2012b. v. 2.

HORKHEIMER, Marx. **Eclipse da razão**. Tradução Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Centauro, 2002.

KULLOK, Máisa Gomes Brandão. Uma nova concepção de educação superior. In: FERNANDES, Cleoni Maria Barboza; GRILLO, Marlene (Orgs.). **Educação superior: travessias e atravessamentos**. Canoas: ULBRA, 2001. p. 131-149.

LÖWY, Michael; HABERMAS, Jürgen; WEBER, Max. **Crítica marxista**. n. 9, p. 79-86, 1999. Disponível em: http://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/sumario.php?id_revista=9&numero_revista=9. Acesso em: 14 ago. 2013.

PEREIRA, Rafael Diogo; PINHEIRO, Daniel Calbino; MUNIZ, Reynaldo Maia. **Revista de Administração em Diálogo (RAD)**, v. 13, n. 2, mai./jun./jul./ago., 2011, p.18- 42.

SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar. **A universidade no século XXI: para uma universidade nova**. COIMBRA: [s.n.], 2008.

WEBER, Max. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Tradução Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. Brasília, DF: Ed. da Universidade de Brasília: São Paulo: Imprensa oficial do estado de São Paulo, 1999. v. 2.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2001.