

Uma Pequena Conversa sobre Currículo, Prática Docente e Teoria da Ação Comunicativa

VICTORIA MARIA BRANDT RIBEIRO*

RESUMO

O artigo aponta as razões da escolha da teoria da ação comunicativa de Habermas como referência para um trabalho sobre currículo. Aborda as principais tendências que têm caracterizado o significado de currículo, fixando-se nas categorias da teoria da ação comunicativa, as quais permitem compreendê-lo para além da tendência crítica. Oferece como resultado indicadores metodológicos que permitem transformar a prática docente em um processo permanente de construção do conhecimento, para formar competências argumentativas, em contextos ideais de comunicação e de ações orientadas ao entendimento.

Palavras-chave: Currículo; ação comunicativa; prática docente; indicadores metodológicos; competência argumentativa.

* Professora adjunta do Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde, da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

ABSTRACT

Talking about curriculum, teaching practice and the theory of communicative action

The article points out the reason for choosing Habermas' theory of communicative action as reference for a work on curriculum. It approaches the main trends that have characterized the meaning of curriculum, by focusing on the categories of the theory of communicative action which allow for comprehension beyond the critical trend. As a result, it provides methodological indicators that favor the turning of the teaching practice into a permanent process of knowledge construction that will lead to argumentative competences, within ideal contexts of communication and comprehension-oriented actions.

Keywords: Curriculum; communicative action; teaching practice; methodological indicators; argumentative competence.

RÉSUMÉ

Quelques mots sur curriculum, la pratique enseignante et la théorie de l'action communicative

L'article démontre les raisons du choix de la théorie de l'action communicative de Habermas comme référence pour un travail sur le curriculum. Il aborde les principales tendances qui caractérisent la signification du curriculum, en se fixant dans les catégories de la théorie de l'action communicative, lesquelles permettent de le comprendre au-delà de la tendance critique. Il offre comme résultat des indicateurs méthodologiques qui permettent de transformer la pratique enseignante en un processus permanent de construction de connaissance pour former les compétences argumentatives, dans des contextes idéaux de communication et d'actions orientées vers l'entente.

Mots-clé: Curriculum; action communicative; pratique enseignante; indicateurs méthodologiques; compétence argumentative.

Recebido em 16/9/99.

Aprovado em 29/10/99.

Iniciando a Conversa

Nas duas últimas décadas, ampliou-se consideravelmente a produção bibliográfica sobre currículo. As publicações e as abordagens teóricas vêm tomando um rumo muito diferente daquelas que, nas décadas de 60 e 70, foram hegemônicas no campo (Souza, 1993; Moreira, 1990, 1993; Fourquin, 1993; Tourinho, 1993). Daí decorre a necessidade de sistematizar as investigações de maneira a compreender-se com mais clareza a influência de seus resultados nos métodos e nos conteúdos que os professores utilizam na sua prática pedagógica.

As mais diversas concepções teóricas têm fundamentado essa produção, de modo que estudar, hoje, a trajetória do campo curricular, é uma tarefa desafiadora, que nos remete a diferentes correntes pedagógicas e a um sem-número de categorias em torno das quais agrupam-se autores que, constantemente renovados, têm trazido importantes contribuições para esse campo.

Numa simplificada classificação, podem-se distinguir dois enfoques dessa produção. No primeiro, em que prepondera o **paradigma tecnicista** — paradigma esse que acarreta um deslocamento dos eixos estruturadores consagrados pela abordagem tradicional —, o currículo é tratado como instrumento formal que orienta, rege as ações dos professores, organiza o ensino e tem como preocupação central fornecer modelos e técnicas de planejamento curricular. O segundo, de **tendência mais crítica e sociológica**, preocupa-se com as relações sociais e ideológicas subjacentes ao currículo, tais como os processos de seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar, as práticas de resistência na escola, a discriminação de raça, sexo e gênero, os rituais escolares que moldam os comportamentos e produzem subjetividades, o currículo oculto etc. Trata-se, nesse enfoque, da concepção de currículo como um processo que se instala na escola, produzindo práticas, conhecimento, interações e conflitos.

Este último enfoque é resultante das modificações produzidas pelo processo de modernização que vem ocorrendo nos últimos 25 anos nas esferas social, econômica e política, com conseqüências nas instituições, em especial nas escolas, com reflexos no currículo.

Justifica-se, portanto, essa alteração de enfoque nas produções sobre currículo, pela pluralidade de interpretações sobre as diferentes formas que têm assumido as organizações sociais.

Essa é uma das razões da escolha de Habermas¹ como o autor de referência deste trabalho, uma escolha determinada pelo alcance de sua **teoria da ação comunicativa** para se compreender o intrincado movimento das ações sociais no mundo contemporâneo.

O processo de modernização a que me referi trouxe — ao lado dos incontáveis avanços para a melhoria das condições de vida, produzidos pela ciência, pelas inovações tecnológicas e pela ação do Estado na área social — uma série de perplexidades cujas respostas nem sempre atingem a essência dos problemas. Essas perplexidades aumentam no momento atual, em decorrência da reorganização econômica por que passam as sociedades, com conseqüências visíveis no mundo social e no mundo do trabalho. As teorias que até então davam conta das interpretações sobre a dinâmica das sociedades, tanto em nível do cotidiano mais próximo, quanto em nível das macro-relações, encontram-se abaladas pelas rápidas e muitas vezes traumáticas e conflituosas transformações sociais, políticas e econômicas, sobretudo se considerarmos que elas incluem o esgotamento das formas de Estado de Bem-estar. Essas mudanças alteram, substancialmente, os paradigmas da investigação científica e a relação entre o conhecimento e a vida econômica e social.

¹ Filósofo contemporâneo, nascido em 1929, em Dusseldorf, Jurgen Habermas, autor da teoria da ação comunicativa, pertence à Escola de Frankfurt, da qual é o último sobrevivente entre aqueles que ficaram conhecidos como os teóricos críticos da sociedade. Sua vasta obra autoriza-o a assumir o papel “do mais importante teórico social da segunda metade do século vinte” (Outhwaite, 1994), ou mesmo considerando as críticas que a ele endereça, “provavelmente o filósofo contemporâneo que mais tenha se dedicado a traçar um diagnóstico completo de nosso tempo” (Giannotti, 1991), ou ainda “uma das figuras mais importantes da filosofia e da teoria social do pós-guerra” (Mc Carthy, 1992). A razão principal, no entanto, recai na forma pela qual ele constrói sua teoria. Famoso por seus **experimentos com idéias**, Habermas faz interlocuções com quase todos os autores conhecidos, em diversos campos do conhecimento, construindo uma teia na qual busca os argumentos para compor sua teoria, o que nos leva a uma atenção redobrada para identificar na sua obra:

1. o momento em que ele está analisando a obra de seu influente;
2. o momento em que ele está reconstruindo conceitos com base na análise do seu interlocutor;
3. o momento em que ele anuncia a sua própria versão do objeto e constrói sua teoria. Seu pensamento, entretanto, sofre maior influência de Kant, Hegel, Marx, Freud e Piaget, clássicos que o levaram a propor a **reconstrução do materialismo histórico**. Quanto às razões de ligá-lo ao currículo, destacam-se alguns conceitos da **teoria da ação comunicativa** que considero pertinentes a uma proposta de reconceitualização, numa tentativa de esclarecer o que de fato significa **currículo como construção do conhecimento**, uma concepção que se instala no discurso dos educadores a partir da crítica às concepções tradicionais de currículo.

É nesse contexto que se coloca a teoria da ação social de Habermas, que nos chama a atenção para a necessidade de uma nova ordem social pautada no entendimento recíproco entre os agentes sociais, visando ao consenso que só poderá ser alcançado pela via da argumentação.

Os pressupostos da sua teoria estão ancorados numa releitura do materialismo histórico, a partir da situação concreta em que se encontra a sociedade hoje. Embora não se afaste dos temas centrais do marxismo, ele os aborda levando em conta os atuais níveis de aprendizagem social e processos de democratização — os quais, segundo ele, devem ser considerados também como responsáveis pela nossa situação contemporânea.

Há, portanto, um novo cenário produzido pelos processos de modernização, no qual surge a necessidade de buscar outras categorias que permitam analisar não só a sociedade de modo geral, como também as instituições que lhe dão suporte. E, por modernização, assumimos o conceito a ela atribuído por Habermas:

“O conceito de modernização refere-se a um feixe de processos cumulativos que se reforçam mutuamente: à formação de capital e mobilização de recursos, ao desenvolvimento das forças produtivas e ao aumento da produtividade do trabalho, ao estabelecimento de poderes políticos centralizados e à formação de identidades nacionais, à expansão de direito de participação política, de formas urbanas de vida e de formação escolar formal, refere-se à secularização de valores e normas etc.” (Habermas, 1990c: 14).

Articulando, pois, a segunda perspectiva das produções sobre currículo e o conceito de modernização de Habermas, é que situo este texto, propondo a integração de algumas categorias da teoria da ação comunicativa, para ampliar o debate no campo e sugerir uma releitura da concepção de currículo como processo de construção do conhecimento, com a possibilidade de ele tornar-se o motor da formação de “eus” competentes na argumentação e nas formas de interação, capazes de participar de sistemas de ação cada vez mais complexos, de modo socialmente competente e individualmente autônomo (Freitag, 1991: 82-84).

Os teóricos críticos do currículo sem dúvida estão atentos às relações que se produzem nesse campo, visando a formas mais democráticas de participação e de transformação da sociedade. Entretanto, essas abordagens teóricas podem ser enriquecidas por uma teoria social, na qual se integrem

os conceitos da teoria marxista, da psicanálise e da linguagem, o que podemos encontrar em Habermas.

Sem descartar a complexidade do mundo moderno, suas contradições, seus conflitos, formas de repressão e o poder da razão instrumental no mundo contemporâneo, Habermas propõe um modelo social no qual sejam levadas em conta as potencialidades imanentes ao sujeito para se comunicar, interagir e administrar o mundo do trabalho, criando condições para que todos tenham as mesmas oportunidades de fala, de argumentação e de decisão sobre as coisas do mundo; um modelo social no qual os sujeitos, livres de coações internas e externas, busquem a sua emancipação por meio do diálogo orientado para o entendimento.

Trata-se, portanto, de um referencial que aborda aspectos que se relacionam com o currículo, na medida em que descortina as possibilidades de emancipação pela via do conhecimento, da argumentação competente, da inter-relação consensual dos sujeitos sociais, tarefas pertinentes às práticas curriculares. Destacam-se aí alguns conceitos da **teoria da ação comunicativa**, de Habermas, que considero pertinentes a uma proposta de reconceitualização, numa tentativa de esclarecer o que de fato significa currículo como construção do conhecimento, uma concepção que se instaura no discurso dos educadores a partir da crítica às concepções tradicionais.

A teoria da ação comunicativa será, portanto, o quadro referencial que permitirá relacionar o currículo com a formação de competência argumentativa para o enfrentamento das desigualdades manifestas no processo escolar; com o resgate do lugar do sujeito na teoria da sociedade; com a retomada da discussão sobre a categoria trabalho na sociedade contemporânea; com a análise do papel da racionalidade instrumental num contexto de interação lingüisticamente mediada; com o esclarecimento do significado de conhecimento e de ciência no mundo contemporâneo, mais especificamente na pós-modernidade, elementos esses que poderão reforçar e ampliar a concepção de currículo como processo de construção do conhecimento.

Considerar o currículo como um processo permanente de crítica social e produção de conhecimento supõe reconhecer e trabalhar as diferenças como ponto de partida para a construção de um certo grau de homogeneidade nas competências argumentativas; supõe, também, a aquisição de uma base teórica ao mesmo tempo comum e plural, que permita o debate entre contendores com iguais oportunidades de falantes e ouvintes, suposições essas que são desafios a enfrentar por aqueles que se propõem a ampliar o campo teórico-prático de currículo.

Se, historicamente, há uma idéia/concepção de currículo que o indique como algo pré-construído, formalizado, regulador de ações; e mais, se o senso comum assim o conceitua, quero propor que se introduza a “desconstrução de verdades anteriores” como uma prática necessária de ruptura epistemológica ou como uma ação para mudança de paradigmas. Vale dizer que esse modelo conceitual precisa submeter-se a uma análise, apoiada em novas categorias que emergem de outra configuração social, num novo tempo da história e da cultura, um tempo cujo paradoxo central Habermas toma como objeto do seu programa de investigação: a perda de liberdade, do respeito pela vida humana e do seu significado (Ingram, 1994: 14).

Essa análise, portanto, deve fornecer elementos para um novo paradigma, sempre aberto a novas construções, considerando que o currículo, enquanto processo, é um produto histórico, que cada construção é sempre incompleta, **falível, limitada, comprometida, negociada, contraditória** (Cherryholmes, 1993: 163) e, portanto, passível de reconstrução.

A concepção de currículo envolve, necessariamente, um conjunto quase inesgotável de relações, entre as quais algumas mais significativas e provocadoras, tais como as formas de produzir e de adquirir o conhecimento, a conquista da autonomia do sujeito no interior das relações de poder, o domínio da linguagem e os processos interativos, as possibilidades de emancipação e os mecanismos que qualificam para o trabalho. Essa “teia” de relações constitui o “cenário” no qual se dá a construção do conhecimento — ou, melhor dizendo, acontece o currículo. Entendê-lo nessa perspectiva implica ter como referência determinadas categorias teóricas que permitam penetrar na interioridade da sua concretude. A aproximação que se faz a esse acontecer, na tentativa de captar a articulação dos elementos que o produzem, supõe um método apoiado numa teoria que permita confrontar esses elementos pela crítica, identificando relações e possíveis formas de integração.

As Tendências Curriculares e a Teoria da Ação Comunicativa

Como já foi dito, podemos simplificarmente distinguir, na segunda metade deste século, dois enfoques marcantes da produção na área de currículo: aquele que segue o **paradigma tecnicista**, no qual o currículo é tratado como instrumento formal que regula a ação dos professores e do ensino, articulada por modelos e estratégias de planejamento curricular; e aquele de **tendência mais crítica e sociológica**, no qual se destacam questões mais amplas referentes à natureza, processos e formas de distri-

buição dos conhecimentos escolares e à dinâmica social da escola, bem como os determinantes sociais do currículo.

O último enfoque, pode-se dizer, predomina a partir dos anos 80 e nele se encontra com mais força a idéia de **currículo como processo de construção do conhecimento**.

Currículo como um processo de construção do conhecimento, orientado por uma prática formadora de competências argumentativas, constituindo-se como um contexto ideal da fala e como uma ação orientada ao entendimento é o que podemos considerar uma reconceptualização do campo, a partir da contribuição de Habermas, cujos conceitos, apresentados resumidamente a seguir, permitiram retomar a leitura dos autores que tratam de currículo numa perspectiva crítica.

Competência argumentativa — capacidade de integrar o saber prático das regras que se formam pela experiência cultural comum dos falantes e ouvintes (mundo-da-vida) e que precedem a comunicação, com os argumentos necessários à comunicação sobre os mundos objetivo e social, visando a um acordo consensualmente aceito pelos participantes da comunicação, com pretensões de validade, isto é, com pretensões de verdade, correção e sinceridade do conteúdo da fala.

Mundo-da-vida — contexto formador de horizontes dos processos de entendimento, segundo Habermas. É o saber primeiro ao qual não temos acesso porque é parte da cultura, uma espécie de saber intuitivo, familiar, não problematizável e que dá aos participantes da comunicação a certeza para interpretar o contexto e entenderem o significado do conteúdo comunicado.

Contexto ideal da fala — condições que permitem um acordo consensual, entendido este como resultado de manifestações lingüísticas constituídas por interpretações comuns e objetivantes dos estados das coisas existentes, pelas atitudes reguladas por normas consensualmente definidas e pelas relações interpessoais comandadas pelas certezas do mundo-da-vida. Em síntese, um contexto ideal da fala pressupõe, entre outras coisas, que todos tenham a mesma oportunidade de empregar atos de fala comunicativos, interpretar, perguntar, responder, replicar, intervir, expressar sentimentos e desejos, regular atitudes — enfim, pressupõe um ambiente democrático e de entendimento recíproco.

Ação orientada ao entendimento — ação lingüisticamente mediada que tem como meta o consenso, não um simples consenso, mas um consenso construído na base dos argumentos de que os participantes se utilizam e trocam com pretensões de validade.

Nas palavras de Habermas:

“Chamo comunicativas às interações nas quais as pessoas envolvidas se põem de acordo para ordenar seus planos de ação, o acordo alcançado em cada caso, medindo-se pelo reconhecimento intersubjetivo das pretensões de validade. No caso de processos de entendimento mútuo lingüísticos, os atores erguem com seus atos de fala, ao se entenderem uns com os outros sobre algo, pretensões de validade, mais precisamente, pretensões de **verdade**, pretensões de **correção** e pretensões de **sinceridade**, conforme se referam a algo no mundo objetivo, a algo no mundo social comum ou a algo no mundo subjetivo próprio. Enquanto no agir estratégico um atua sobre o outro para ensejar a continuação desejada de uma interação, no agir comunicativo um é motivado racionalmente pelo outro para uma ação de adesão, pelo comprometimento que a oferta de um ato de fala suscita” (Habermas, 1989: 79 – grifos meus).

Para Habermas, o paradigma da comunicação diz respeito ao sujeito cognoscente que durante seu processo de desenvolvimento histórico é obrigado a entender-se junto com os outros sujeitos sobre o que pode significar o fato de “conhecer objetos” ou “agir por meio de objetos”, ou ainda “dominar objetos ou coisas”. As interações do mundo da vida social (o agir comunicativo) realizam-se com predominância da linguagem como mediadora e por meio de normas que constituem a “moldura institucional”, normas essas construídas consensualmente.

Temos então os pressupostos para reconstruir a concepção de currículo, tomando como base a teoria da ação comunicativa, e propor indicadores metodológicos que orientem a prática docente nessa direção. Ou seja, oferecer um “cardápio” de preocupações que devem estar permanentemente presentes nas atividades pedagógicas, nas relações professor-aluno e que certamente produzirão situações provocadoras da formação de competências cognitivas, lingüísticas e interativas.

A Reconstrução do Conceito de Currículo e os Indicadores Metodológicos para a Prática Docente

Os pressupostos teóricos que deram “segurança e comodidade” ao modo como o currículo foi tratado até a década de 70, dos quais ficou a herança

da formalidade que ainda hoje o caracteriza, não impedem a reconceptualização do campo curricular, abrindo perspectivas para que se possa pensá-lo num quadro institucional cuja racionalidade integre o agir racional com relação a fins (também entendido como razão instrumental) e o agir comunicativo.

Não se trata aqui da defesa do positivismo e do empirismo que marcaram aquele momento, mas de “re-situar” esse potencial na dinâmica social contemporânea, na qual o currículo se caracteriza pela perspectiva do saber prático, necessário ao desenvolvimento do sujeito que busca a validade de suas proposições nas ações voltadas ao entendimento, bem como pela perspectiva do saber reflexivo, necessário à libertação do mundo vivido, frente às pressões da razão instrumental que tende a oprimi-lo.

Esse saber prático, se não contribuiu para a revolução pedagógica pretendida nos anos 60, sobretudo nos Estados Unidos, durante a corrida espacial, hoje é indispensável, se considerarmos as exigências da sociedade tecnológica, que altera significativamente o mundo do trabalho e, por consequência, as competências e qualificações necessárias à formação de indivíduos tecnicamente competentes e menos vulneráveis às manipulações ideológicas.

O final dos anos 70, como vimos anteriormente, presenciaram a “virada” crítica, caracterizada pela rejeição do caráter instrumental e apolítico do currículo. Esse movimento, inscrito na corrente da nova Sociologia da Educação (NSE), influenciada pelos novos rumos pelos quais vinha passando a Sociologia Geral (Cf. Moreira e Silva, 1994: 19), “estabeleceu como seu principal objeto de estudo o currículo escolar, aproximando-se, assim, da Sociologia do Conhecimento”.

A partir de então,

“(…) o currículo existente, isto é, o conhecimento organizado para ser transmitido nas instituições educacionais, passa a ser visto não apenas como implicado na produção de relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade, mas também como histórica e socialmente contingente” (Moreira e Silva, 1994: 21).

É no âmbito dessa concepção que se pode defender a possibilidade de reconstrução teórica do conceito de currículo, com base em categorias da teoria da ação comunicativa, tendo como objetivo oferecer ao professor não uma teoria do currículo que, de forma autorizada, diga-lhe o que fazer “quando chegar a hora de desenvolver, implementar e avaliar o currículo”

(Cherryholmes, 1993: 162), mas um conjunto de indicadores metodológicos que possam auxiliá-lo a reconceptualizar o currículo, colocando-o a serviço da construção de uma sociedade na qual os indivíduos tenham, de fato, iguais oportunidades de fala e possam reconhecer sua individualidade em contextos de interação cada vez mais complexos.

A produção científica brasileira sobre currículo — organizada em torno dos grandes temas da área, dos quais os autores se aproximam tomando como base de análise o pensamento clássico ou os pensamentos moderno e pós-moderno — faz ressaltar, recentemente, a preocupação com a construção do conhecimento, as relações entre currículo e trabalho, bem como a que diz respeito a “o quê” e “como” o aluno deve aprender, associadas a questões mais específicas, tais como: interdisciplinaridade, alfabetização, saber cotidiano — enfim, temas próximos à prática da sala de aula.

Entende-se essa pluralidade de abordagens, na medida em que o currículo é representado como

“(…) uma área de trabalho que traz uma multiplicidade de dimensões e que por isso mesmo requer uma compreensão muito ampla, um grande lastro de conhecimento para se poder dar conta dessas diferentes dimensões” (Burnham, 1993: 4).

Sem me colocar exatamente contra essa concepção, situo-me entre aqueles que buscam, em autores contemporâneos, elementos para construir sua teoria de sociedade, e nela os conceitos que explicam e se articulam com a questão curricular. Nesse sentido, os temas recorrentes na literatura sobre currículo aparecerão no limite em que puderem ser “iluminados” pelas categorias que, para efeito de sistematização, foram antes explicitadas isoladamente.

Portanto, a base para a reconstrução teórica do conceito de currículo deve manter integradas as categorias: competência argumentativa, ação orientada ao entendimento e situação ideal de fala — pelo fato de que, no âmbito da teoria da ação comunicativa, elas formam o sustentáculo de um **projeto social emancipatório**.

Nesse sentido, parto do princípio de que o currículo pode transformar-se numa prática formadora de **competência argumentativa**, constituindo-se como um **contexto ideal de fala** e como uma permanente **ação orientada ao entendimento**.

Práticas curriculares voltadas à formação de competência argumentativa devem possibilitar ao estudante o trato manipulativo com os objetos da na-

tureza externa, provocando aproximações cada vez mais ampliadas com as realidades próximas e as mais distantes, por meio de experiências interdisciplinares e de práticas educativas dialógicas. Da mesma forma, devem propiciar experiências que proporcionem e facilitem a interação de sujeitos comunicativamente socializados, que abram espaços largos a emissões e manifestações livres da palavra, visando a um acordo consensual por meio de argumentos válidos.

Ações no currículo voltadas à formação de competência argumentativa devem ter sempre presente a responsabilidade de capacitar os sujeitos a integrarem as competências cognitiva, interativa e lingüística², tornando-os aptos a criticar, expressar e defender idéias e opiniões, construindo, com isso, as condições de sua emancipação.

Se, como propõe Habermas, o acordo consensual se dá entre participantes com iguais oportunidades de empregar atos de fala comunicativos, necessário se faz preparar esses participantes, por meio da aquisição de conhecimentos e habilidades cognitivas, para construir discursos compreensíveis, verdadeiros, corretos e sinceros e que, a todo tempo, possam ser submetidos à crítica e à correção, sempre que forem encontrados erros que comprometam a validade dos enunciados neles emitidos.

Formar competência argumentativa, no entanto, não é tarefa única do currículo. É apenas um aspecto da sua tarefa maior de desenvolver o sistema de atos de fala, no qual o estudante aprenda a “determinar a subjetividade de suas próprias vivências frente à objetividade da realidade objetivada, à normatividade da sociedade e à intersubjetividade da linguagem” (Habermas, 1994: 180), para construir, na sua relação com os outros, ações orientadas ao entendimento, seguro de que suas emissões (ou seus enunciados) tenham a pretensão de ser verdadeiras, corretas e sinceras.

“O falante pretende, pois, verdade para os enunciados, retidão para as ações legitimamente reguladas e para seu contexto normativo, e veracidade no tocante às manifestações de suas vivências subjetivas” (Habermas, 1994: 493).

² Essas competências específicas, inter-relacionadas, formam o que Habermas chama de competência comunicativa: a cognitiva, referindo-se ao domínio de regra de operações lógico-formais; a lingüística, referindo-se ao domínio das regras de produção de sentenças gramaticalmente corretas e o domínio das regras de produção e compreensão de enunciados; a interativa, referindo-se ao domínio das regras de participação em interação de complexidade crescente (Mazzi, 1992: 100).

Não basta, nos processos de entendimento, o uso de linguagem comum entre os participantes. Há de se considerar, além das pretensões de validade, o que está por trás dos atores, aquilo que vale como recurso para suas interpretações do mundo e que podem tornar-se consensuais, constituindo-se como contexto formador de horizonte desses processos: **o mundo da vida**, que “delimita a situação da ação e, portanto, permanece inacessível à tematização” (Habermas, 1994: 494 – grifo meu).

Na verdade, o conceito de mundo da vida é de fundamental importância para a reconstrução teórica do conceito de currículo. Entendido como pano-de-fundo de toda ação comunicativa, o mundo da vida constitui-se como mundo onde se realizam as pretensões de validade; é o outro lado da nossa vida social; é o cotidiano que está **ao lado** do mundo do trabalho; é o contexto onde se formam as situações de fala; é, basicamente,

“um *a priori* (...) social, relativo às formas de entendimento intersubjetivo, ou seja, embutido na intersubjetividade do entendimento através da linguagem, porque constitui um celeiro ou reservatório de saber culturalmente pré-reflexivo, próprio ao ser humano, que é necessário pressupor para que tenhamos a produção de proferimentos dotados de sentido. Neste celeiro estão armazenados previamente (...) as competências gerais, os modelos de interpretação, bem como as capacidades semânticas — o saber de regras — de que necessitamos para concretizar um ato de fala e uma ação social comunicativa” (Siebeneichler, 1989: 120-121).

Desvendar a lógica do mundo da vida é, pois, o desafio de professores e alunos em uma prática curricular que se proponha, por um lado, reproduzir esse mundo vital e, por outro, não permitir que ele seja colonizado pela lógica do mundo do trabalho. Ao mesmo tempo, apresenta-se como desafio maior fortalecê-lo a tal ponto que nele se possam encontrar as referências, as argumentações e as interpretações necessárias para se compreender e para agir na lógica do mundo do trabalho. Um currículo que atenda a esses desafios é aquele que acompanha a preocupação central da pedagogia crítica: o projeto de emancipação social.

“Trata-se de uma emancipação que começa por tornar possível que as vozes silenciadas dos estudantes comecem a explicar e nomear o mundo no qual vivem. Uma tal hermenêutica implica uma transforma-

ção radical daquilo que ocorre numa sala de aula. Fazer com que o currículo inicie com o mundo vivido daqueles que até agora estiveram sentados passivamente e foram silenciados pelo discurso oficial da sala de aula é um passo radical. Naturalmente, há mais do que isso. Uma pedagogia crítica exige uma dialética entre a hermenêutica da vida dos indivíduos e a narrativa explicativa de um quadro de referência teórico crítico. Isso significa dizer que o que se exige não é simplesmente o que tem sido chamado de ‘conhecimento fraco’ da compreensão, mas também o ‘conhecimento forte’ da explicação. (...) Trata-se de um processo no qual a pedagogia crítica conecta auto-reflexão e compreensão com um conhecimento que torne possível a transformação das condições sociais em que vivemos” (Shapiro, in Silva, 1993: 115-116).

Trabalhar outra concepção de currículo com o professor pode levá-lo a refletir sobre a sua prática, provocando um movimento em direção à transformação das relações pedagógicas e, por conseqüência, das formas de ensinar e aprender. Essa nova idéia coloca para o currículo a responsabilidade de abrir-se como campo de trabalho para o “des-velamento” do mundo da vida, um desvelamento que somente o diálogo livre pode provocar.

Portanto, é central, para o currículo, o conceito de mundo da vida que compreende “os modelos culturais, as ordens legítimas e as estruturas de personalidade como se fossem condensações e sedimentações dos processos de entendimento, da coordenação da ação e da socialização” (Habermas, 1994).

Conhecer o significado, a força, a natureza e as funções do mundo da vida é um imperativo para a prática docente. Esse conhecimento pode tornar o professor mais disponível para a fala do aluno, sua história de vida, a aceitação dos elementos culturais que nele estão presentes e se manifestam em suas ações e na sua relação com o mundo das coisas e o mundo das normas.

A consciência de que existe o mundo da vida, um complexo simbolicamente estruturado, faz com que se recoloquem os processos de entendimento entre professores e alunos, aproximando as identidades criadas por meio dos processos de socialização.

Na prática comunicativa cotidiana, por exemplo, o mundo da vida se encarrega de provisionar os participantes de um saber que é sempre familiar, que Habermas chama de saber pré-teórico. Cabe ao professor e ao aluno

submeterem esse saber à crítica, problematizá-lo e articulá-lo com o mundo social (o das normas institucionais), o mundo objetivo (o das coisas, dos textos etc.) e o mundo subjetivo (o dos sentimentos e vivências).

Essa é uma condição fundamental para as ações orientadas ao entendimento, para as quais devem ser criadas situações ideais de fala, que possibilitem oportunidades iguais para enunciados de temas, interpretações de fatos, expressão de sentimentos, discussão de regras etc.

Diante disso, reconceituar currículo passa pela formação de uma atitude crítica que caracterize a autonomia de pensamento e o movimento do sujeito em busca de sua emancipação. E essa atitude só se constrói em situações de ação comunicativa, nas quais se formam as competências cognitiva, lingüística e interativa.

É tempo então de, recuperando algumas das categorias e questões discutidas, apontar indicadores metodológicos que podem ser utilizados pelo professor no desenvolvimento do currículo e que contêm um potencial para realizar a tarefa de formar atitude crítica por meio do agir comunicativo. São eles:

1. **Competência argumentativa**, que pressupõe a competência na utilização de argumentos teóricos, os quais contêm verdades buscadas na conexão dos mundos objetivo (das coisas), social (das normas) e subjetivo (das vivências) e a competência nos argumentos práticos, aqueles que se colocam disponíveis à crítica.

Como indicador metodológico, a competência argumentativa exige o domínio da linguagem que, por sua vez, exige habilidade cognitiva e interativa. Contribui, portanto, para estabelecer a coerência das verdades enunciadas nos discursos, constituindo-se como peça importante nos processos pedagógicos que visam a problematizar temas, construir novos conceitos e capacitar para a crítica das normas e valores estabelecidos. Argumentos competentes usados para compreender o significado do que foi dito produzem um “nexo intersubjetivo” entre falantes e ouvintes.

2. **Reconhecimento recíproco**, por meio de ações orientadas para o entendimento, isto é, a permanente busca de acordos, por meio da comunicação interativa, que tenha sempre **pretensões de validade**, as quais compreendem:

- a. sinceridade na intenção do enunciado;
- b. correção nas normas estabelecidas entre as pessoas;
- c. verdade no conteúdo afirmado.

Além da pretensão de validade, o apoio às ações orientadas ao entendi-

mento encontra-se no mundo da vida e nas situações ideais de fala. No primeiro, por meio da identificação dos elementos que permitem interpretar o mundo objetivo; nas situações ideais de fala, pela construção das condições triviais para uma comunicação efetiva.

3. Problematização de temas visando a acordos consensuais, os quais só se realizam sob situações ideais de fala.

Como indicador metodológico, a problematização de temas deve ser uma constante em toda e qualquer discussão em sala de aula, desde que falantes e ouvintes tenham a mesma oportunidade de, a todo momento: a) abrir um discurso, intervir, replicar, perguntar e responder; b) interpretar, afirmar, recomendar, explicar e justificar, apresentar razões ou refutar; c) expressar atitudes, sentimentos e desejos; d) mandar ou opor-se, permitir ou proibir, fazer e retirar promessas, dar razão e exigi-la (Habermas, 1994: 154). São essas as condições que permitem formar o “eu” autônomo e competente.

4. Mundo da vida e mundo do trabalho, enquanto mundos de lógicas distintas, mas de conteúdos que podem e devem entrelaçar-se.

Reafirmando o que antes foi dito, se o mundo da vida se constitui como mundo onde se realizam as pretensões de validade; se é o outro lado da nossa vida social; se é o cotidiano que está ao lado do mundo do trabalho; e se é o contexto no qual se formam as situações de fala ou as práticas comunicativas, desvendá-lo, reproduzi-lo e aumentar sua força coordenadora de ações sociais significa criar obstáculos para que ele não seja colonizado pelo mundo do trabalho; significa aumentar o potencial de críticas dos agentes para que compreendam e ajam na lógica do mundo do trabalho.

Esse conjunto de indicadores metodológicos certamente não esgota o potencial de possibilidades do currículo, mas aponta um caminho que me permite afirmar que todos nós, alunos e professores, temos a responsabilidade de transformar o currículo em um processo de construção do conhecimento, permanentemente submerso em práticas que formem competências argumentativas, consolidem o contexto ideal de fala e dirijam-se a ações orientadas ao entendimento.

Referências Bibliográficas

- ARAGÃO, L. M. C. *Razão comunicativa e teoria social crítica em Jürgen Habermas*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1992.
- BURNHAM, T. F. Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referên-

- cias polêmicas para a compreensão do currículo escolar. *Em Aberto*. Brasília, ano 12, n. 58, abr.-jun. 1993.
- CHERRYHOLMES, C. In: SILVA, T. T. *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FOURQUIN, J.-C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Tradução por Guacira L. Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FREITAG, B. *Piaget e a filosofia*. São Paulo: Ed. UNESP, 1991.
- HABERMAS, J. *A crise de legitimação no capitalismo tardio*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1980.
- _____. A nova intransparência. *Novos Estudos CEBRAP*, s/p, set. 1987c.
- _____. *Conhecimento e interesse*. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1987b.
- _____. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- _____. *La logica de las ciencias sociales*. Madrid: Editorial Tecnos, 1990d.
- _____. O que significa socialismo hoje? *Novos Estudos CEBRAP*, n. 30, s/p, jul. 1991.
- _____. *O discurso filosófico da modernidade*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1990c.
- _____. *Para a reconstrução do materialismo histórico*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1990a.
- _____. *Passado como futuro*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.
- _____. *Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990b.
- _____. *Técnica e ciência como "ideologia"*. Lisboa: Edições 70, 1987a.
- _____. *Teoria de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Ediciones Cátedra, 1994.
- _____. *Teoria y praxis: estudios de filosofia social*. Madrid: Editorial Tecnos, 1990e.
- GIANNOTTI, J. A. Habermas: mão e contramão. *Novos Estudos CEBRAP*, n. 31, s/p, out. 1991.
- INGRAM, D. *Habermas e a dialética da razão*. Tradução por Sérgio Bath. Brasília: Ed. UnB, 1994.
- MCCARTHY, T. La teoría crítica de Jürgen Habermas. In: PINTO, F. C. *Leituras de Habermas. Modernidade e emancipação*. Coimbra: Fora do Texto, 1992.
- MAZZI, A. P. *Razão comunicativa e emancipação: fundamentos para uma teoria crítica da educação*. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1992.

- MOREIRA, A. F. B. M. Conhecimento, currículo e ensino: questões e perspectivas. *Em Aberto*. Brasília, ano 12, n. 58, abr.-jun. 1993.
- _____. Sociologia do currículo: origens, desenvolvimento e contribuições. *Em Aberto*. Brasília, v. 4, n. 46, s/p, abr.-jun., 1990.
- MOREIRA, A. F. B. M.; SILVA, T. T. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez Ed., 1994.
- _____. *Currículo, conhecimento e trabalho: uma trajetória e algumas reflexões*. Trabalho apresentado na XIV Reunião Anual da ANPEd. São Paulo, 1991.
- _____. Currículo e controle social. *Teoria e Educação*. Porto Alegre, n. 5, s/p, 1992.
- OUTHWAITE, W. *Habermas. A critical introduction*. Cambridge: Polity Press, 1994.
- SIEBENEICHLER, F. *Jürgen Habermas: razão comunicativa e emancipação*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- SOUZA, R. F. A produção intelectual brasileira sobre currículo a partir dos anos 80. *Em Aberto*. Brasília, ano 12, n. 58, abr.-jun. 1993.
- SILVA, T. T. (org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1993.
- TOURINHO, M. A. C. Currículo, trabalho e construção do conhecimento: percurso dessa temática na revista *Em Aberto* na década de 80. *Em Aberto*. Brasília, ano 12, n. 58, abr.-jun. 1993.
- TYLER, R. W. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre, Ed. Globo, s/d.