

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

DOCTORADO EM EDUCAÇÃO

CLEDES ANTONIO CASAGRANDE

A FORMAÇÃO DO EU EM MEAD E EM HABERMAS:

DESAFIOS E IMPLICAÇÕES À EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

Porto Alegre

2012

CLEDES ANTONIO CASAGRANDE

**A FORMAÇÃO DO EU EM MEAD E EM HABERMAS:
DESAFIOS E IMPLICAÇÕES À EDUCAÇÃO**

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof.^a Dra. Nadja Hermann

Porto Alegre

2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C334f Casagrande, Clede Antonio

A formação do eu em Mead e em Habermas [manuscrito] : desafios e implicações à educação / Clede Antonio Casagrande. – 2012.

197 f. ; 30 cm.

Tese (doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2012.

Bibliotecário responsável: Samarone Guedes Silveira - CRB 10/1418

CLEDES ANTONIO CASAGRANDE

**A FORMAÇÃO DO EU EM MEAD E EM HABERMAS:
DESAFIOS E IMPLICAÇÕES À EDUCAÇÃO**

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em: _____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.º Dr. José Pedro Boufleuer - UNIJUÍ

Prof.º Dr. Marcos Villela Pereira - PUCRS

Prof.º Dr. Angelo Vitório Cenci - UPF

Prof.ª Dra. Nadja Hermann (Orientadora) – PUCRS

Porto Alegre

2012

AGRADECIMENTOS

À Professora Dra. Nadja Hermann pela sua orientação, apoio, solicitude, auxílio incondicional e aprendizagem proporcionada na elaboração desta tese de doutoramento.

Aos Professores e Funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, pela acolhida e pelo trabalho realizado em prol da educação.

Aos Professores Dr. José Pedro Boufleuer, Dr. Marcos Villela Pereira e Dr. Angelo Vitório Cenci, membros das bancas de qualificação e de defesa final, pelas valiosas contribuições à consecução desta tese.

Aos Irmãos, Professores e Funcionários da Rede La Salle, pelo estímulo no decorrer da elaboração desta pesquisa.

Aos meus familiares, pelo carinho e incentivo.

O homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz (KANT, 2004, p. 15).

Para os sujeitos que, na moldura dos discursos, se certificam reflexivamente de seu saber, a verdade e a falibilidade de um enunciado são dois lados da mesma moeda (HABERMAS, 2004b, p. 52).

Todas as coisas que valem a pena são experiências compartilhadas (MEAD, 1992, p. 385).

O sujeito só pode formar sua identidade na medida em que se descobre numa rede sutil de relações entre homens, engajado numa história comum e complexa e que, ao mesmo tempo, nela se perde (HERMANN, 2004, p. 103-104).

RESUMO

A presente tese, intitulada “*A formação do eu em Mead e em Habermas: desafios e implicações à educação*”, fruto de uma pesquisa de doutoramento em educação, tem por objetivo abordar o tema da formação do eu, enquanto processo de subjetivação e de estabilização de uma identidade pessoal, no contexto do pensamento pós-metafísico, a partir do interacionismo simbólico de George Herbert Mead e da teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas. A investigação também discorre sobre o papel que a escola desempenha nos processos de formação dos sujeitos, especialmente no que tange aos desafios e às implicações decorrentes das posições teóricas dos autores anteriores. Trata-se de um estudo de cunho teórico, no campo da filosofia da educação, que engloba revisão bibliográfica, exposição dos principais conceitos implicados no problema e esforço hermenêutico por situar, compreender e argumentar logicamente a partir das questões e dos conceitos em tela. No decorrer da argumentação é possível perceber que o processo de individuação se dá pela socialização. O mecanismo da comunicação é o princípio estruturante da mente, do *self*, da identidade do eu e da sociedade humana. A identidade pessoal estrutura-se mediante a internalização das normas e das convenções coletivas, o desenvolvimento progressivo das estruturas internas do eu, processos contínuos de aprendizagem individual e social, processos de descentração e de ganhos de racionalidade em contextos comunicativos e simbólicos. A estabilização de uma identidade pós-convencional, último nível de desenvolvimento ideal da personalidade, pode ser compreendida a partir de um agir com fim cada vez mais universal e da estruturação de um sentido e de uma biografia para a própria existência. Tal classe de identidade abre a possibilidade de um autoentendimento, que permite ao sujeito agir autonomamente e de modo responsável diante de si mesmo, da sociedade e da cultura. A instituição escolar, mediante processos de ensino e de aprendizagem sistemáticos e intencionados, pode contribuir efetivamente na formação do eu e na estruturação de uma identidade pessoal em níveis mais elevados, qualificando os sujeitos a que se apropriem e reconstruam o saber cultural herdado, estabeleçam entendimentos acerca de algo no mundo, coordenem as ações com os demais membros do grupo social e participem de processos de interação e de socialização individualizadores. Tal contribuição será mais qualificada à medida

que as ações pedagógicas, efetivadas no ambiente escolar, delinearem-se sob os pressupostos da interação, do diálogo e da participação, respeitando a multiplicidade das dimensões do humano e objetivando a formação de sujeitos competentes na dimensão estética, expressiva, interpretativa, moral, social e discursiva.

Palavras-chave: Identidade. Intersubjetividade. Socialização. Individuação. Interacionismo Simbólico. Ação Comunicativa.

ABSTRACT

This dissertation, entitled “*The formation of the self in Mead and Habermas: challenges and implications for education*”, is the result of a doctorate research study on education and aims to address the issue of self-formation, as a process of subjectivity and stabilization of a personal identity, within the context of the post-metaphysical thinking, based on George Herbert Mead’s symbolic interactionism and on Jürgen Habermas’s theory of communicative action. This research also discusses the role of the school in the formation process of subjects, particularly with respect to the challenges and implications which result from both theoretical positions. It is a theoretical study, in the area of philosophy of education, which includes literature review, a presentation of the main concepts involved in this issue, and a hermeneutic endeavor to locate, understand and argue logically based on issues and concepts presented. Throughout the discussion it is possible to notice that the individuation process occurs through socialization. The mechanism of communication is the structuring principle of the mind, of the *self*, of the identity of the self and of the human society. Personal identity is structured by the internalization of collective norms and conventions, the progressive development of the internal structures of the *self*, the continuous processes of individual social learning, processes of decentralization and acquisition of rationality within communicative and symbolic contexts. The stabilization of a post conventional identity, the last level of the ideal development of personality, can be understood considering an increasingly universal action and the structuring of a meaning and a biography in one’s own existence. Such kind of identity offers the possibility of a self-understanding, which allows the subject to act with autonomy and responsibility in relation to themselves, to society and to culture. The school as an institution, through systematic and intentional teaching and learning processes, can effectively contribute to the formation of the *self* and the building of a personal identity in higher levels, thus qualifying the subjects to appropriate and reconstruct the inherited cultural knowledge, to establish judgments concerning world issues, to coordinate their actions together with other members of the social group and to participate in the interaction and socialization processes of the individuals. This contribution will be of a higher quality as the pedagogical actions, taken within the school environment, are outlined based on assumptions

of interaction, dialogue and participation, always respecting the multiplicity of human dimensions and aiming at the formation of competent subjects in esthetic, expressive, interpretative, moral, social and discursive dimensions.

Key words: Identity. Intersubjectivity. Socialization. Individuation. Symbolic Interaction. Communicative Action.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 MEAD E A INDIVIDUAÇÃO ATRAVÉS DA SOCIALIZAÇÃO	22
2.1 O CARÁTER SOCIAL DA VIDA HUMANA	25
2.1.1 O reconhecimento do caráter social da vida humana	26
2.1.2 A indissociabilidade entre sujeito e sociedade	28
2.2 A CENTRALIDADE DA COMUNICAÇÃO NA EVOLUÇÃO HUMANA	31
2.2.1 O gesto enquanto princípio da comunicação.....	31
2.2.2 A comunicação e o papel central da linguagem verbal	36
2.2.3 Mente, inteligência, racionalidade e resolução de problemas	39
2.3 A GÊNESE E A ESTRUTURA DO <i>SELF</i>	45
2.3.1 A gênese social do <i>self</i>	45
2.3.2 Etapas de desenvolvimento do <i>self</i> e o ‘outro generalizado’	54
2.3.3 A estrutura dialética do <i>self</i> : eu (<i>I</i>) e mim (<i>me</i>).....	59
2.4 A PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA E A RECONSTRUÇÃO DO <i>SELF</i> E DA SOCIEDADE	62
3 HABERMAS E O DESENVOLVIMENTO DA IDENTIDADE PÓS-CONVENCIONAL	66
3.1 HABERMAS E A OPÇÃO POR UMA RACIONALIDADE COMUNICATIVO-DISCURSIVA.....	67
3.1.1 Crítica e reconstrução de um modelo de racionalidade.....	68
3.1.2 Características da racionalidade comunicativa	70
3.1.3 As condições formais do entendimento recíproco	74
3.1.4 O mundo da vida	76
3.2 O AGIR COMUNICATIVO E A REPRODUÇÃO DOS COMPONENTES DO MUNDO DA VIDA	78
3.2.1 O agir comunicativo no contexto das demais ações humanas	79

3.2.2 A aprendizagem, o agir comunicativo e a reconstrução do mundo da vida.....	83
3.3 ESTÁGIOS E ESTRUTURAS DO DESENVOLVIMENTO DO EU	94
3.3.1 Estágios do desenvolvimento cognitivo e moral.....	96
3.3.2 Estágios do desenvolvimento linguístico-interativo	99
3.3.3 O ‘eu’ competente: um olhar sistemático.....	103
3.4 O DESENVOLVIMENTO DA IDENTIDADE DO EU	105
3.4.1 Identidade e identidade natural	106
3.4.2 A identidade convencional.....	108
3.4.3 A identidade pós-convencional	109
4 A FORMAÇÃO DO EU EM MEAD E EM HABERMAS: PRESSUPOSTOS E DESAFIOS À EDUCAÇÃO	114
4.1 A EDUCAÇÃO E OS PROCESSOS FORMATIVOS EM MEAD E EM HABERMAS ...	116
4.1.1 A educação em G. H. Mead	116
4.1.2 A educação em J. Habermas	133
4.2 A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DO EU: COMPREENSÕES E DESAFIOS	151
4.2.1 G. H. Mead e J. Habermas: aproximações conceituais sob a ótica da educação	152
4.2.2 A educação e o desafio da formação da identidade do eu: pressupostos e possibilidade para a formação de um sujeito competente	167
5 CONCLUSÃO	186
6 REFERÊNCIAS	190

1 INTRODUÇÃO

A ruptura do conceito moderno de subjetividade e o questionamento de suas implicações práticas para o autoentendimento e a autodeterminação do ser humano, desencadeados no horizonte de um movimento crítico à razão subjetiva, desestabilizou os princípios e os valores vigentes de nossa sociedade, os modos de autocompreensão prática dos diversos sujeitos e as formas clássicas de estabilização ou de configuração de uma identidade pessoal e também social. Tal ruptura abalou a estrutura arquetípica na qual os indivíduos e as comunidades deveriam se inserir, gerando o que podemos denominar de crise¹. O movimento crítico, no bojo de um processo de aceleração das transformações sociais, priorizou um olhar teórico acerca do ser humano sob o signo de um pensar pós-metafísico, que possibilitou libertar o exercício filosófico das amarras das referências à metafísica clássica e medieval², bem como da ancoragem na autoridade epistêmica do sujeito transcendental moderno³.

¹ Entendemos o conceito de crise na perspectiva apontada por Habermas (2002e, p.11-19), que a concebe através de duas analogias: do ponto de vista médico, trata-se de alguém que está sofrendo e experimenta a impotência diante da objetividade da doença; do ponto de vista dramático, como na estética clássica, de Aristóteles a Hegel, trata-se da encruzilhada de um processo fatal. Além disso, Habermas (ibid., p. 13) afirma: “as crises surgem quando a estrutura de um sistema social permite menores possibilidades para resolver o problema do que são necessárias para a contínua existência do sistema. Neste sentido, as crises são vistas como distúrbios persistentes da integração do sistema”, gerando colapso e ruptura das estruturas incompatíveis e que não mais podem ser integradas no todo do sistema.

² Por metafísica ou Filosofia Metafísica entendemos aquele conjunto de teorias e de autores que desenvolveram um modo de fundamentação última e totalizante, com o objetivo de alcançar o fundamento comum em que todas as coisas se baseiam, declinando das raízes e dos vínculos históricos, sociais e culturais do pensar e do saber. De acordo com Dalbosco (2010, p. 121), “a filosofia metafísica pode ser definida como aquele tipo de pensamento universalizante, com olhar dirigido ao todo, de caráter não-empírico e com pretensões de fundamentação última”. Para Habermas, trata-se de um modelo de saber totalizante, que engloba a natureza e a história, a partir do qual a vida dos indivíduos e das comunidades deveria se inserir. Nesse sentido, Habermas (2004c, p. 04) afirma: “a estrutura do cosmos e a natureza humana, as fases da história universal e da história sagrada forneciam elementos impregnados de normas, que aparentemente também ofereciam elucidação sobre a vida correta. [...] Do mesmo modo como as grandes religiões apresentavam a vida dos seus fundadores como o caminho da salvação, a metafísica também oferecia seus modelos de vida”.

³ O conceito de sujeito transcendental moderno relaciona-se às concepções teóricas que afirmam a subjetividade como a dimensão central para a compreensão do mundo e do sujeito humano. Com o advento da modernidade, o sujeito cognoscente, mediante a razão e o método, torna-se senhor da natureza e da própria existência, o fundamento epistemológico, ético e ontológico de si mesmo e do mundo. Para Habermas (2002b, p. 22), “a autorreferência do sujeito cognoscente abre o acesso para uma esfera interior de representações, curiosamente certa, que nos pertence inteiramente, a qual precede o mundo dos objetos representados. A metafísica surgira como a ciência do geral imutável e necessário; a partir de agora ela só pode encontrar um equivalente numa teoria da consciência, a qual fornece as condições subjetivas necessárias para a objetividade de juízos gerais, sintéticos a priori”.

Axel Honneth, um dos autores atuais que acompanha e estuda esse tema, reconhece que a crise do conceito clássico de sujeito humano decorre de um movimento crítico que possui duas vertentes clássicas. A primeira, ligada a Freud, a Nietzsche e ao Romantismo Alemão, demonstra a existência de forças e de impulsos pessoais que escapam ao controle da razão ou da consciência do indivíduo, comprovando que “o sujeito não pode ser transparente para si mesmo da maneira como se afirma pela ideia clássica de autonomia” (HONNETH, 2009, p. 275). A segunda, vinculada a Wittgenstein, a Saussure e à Filosofia da Linguagem, contesta a capacidade do sujeito individualmente ser o criador de sentidos e de significados, negando, com isso, “a ideia de autonomia no sentido da autoria do sujeito” (ibid., p. 276). O que se percebe é que tanto o conceito de inconsciente quanto a compreensão do papel e do mecanismo da linguagem indicam a impossibilidade de que, ao atuar ou participar da vida social, o indivíduo detenha um controle completo sobre si mesmo, sobre suas ações e até mesmo sobre sua autocompreensão. Essas duas críticas representam um duro golpe ao conceito de subjetividade transcendental, que entra em crise.

A crise da subjetividade enseja uma crise narcísica mediante a qual o ser humano reconhece não ser totalmente transparente a si, tampouco dono de si mesmo. Sugere certo sentimento de insegurança em relação à própria biografia enquanto uma reta autocompreensão. Com isso, agudizam-se as dificuldades de estabilização de uma identidade pessoal. Ao analisar essa questão, Gertrud Nunner-Winkler afirma:

Nas sociedades tradicionais, a identidade é instituída e estabilizada através de arranjos socioestruturais. Na modernidade clássica, a identidade é escolhida pelo indivíduo, mas estabilizada socioestruturalmente. Nas sociedades pós-modernas ou de modernidade tardia, a identidade é escolhida pelo indivíduo, que produz sua estabilização através do tempo. Há, no entanto, condições que, notadamente, dificultam esse processo: a mudança rápida, a multiplicação das opções e a possibilidade de revisão de decisões já tomadas (NUNNER-WINKLER, 2011, p.57).

Diferente das sociedades tradicionais e das sociedades modernas, as sociedades contemporâneas pressupõem configurações de identidade do eu, decisões morais e participação social num cenário de pluralidade cultural e de relativismo prático. Dos sujeitos exige-se, cada vez mais, decisões práticas, modos de vida e inserções em grupos e instituições diferenciadas e, até mesmo, contraditórias entre si. São mudanças que abalam as tentativas de estabilização de um sentido de si mesmo.

Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um ‘sentido de si’ estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento – descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos – constitui uma ‘crise de identidade’ para o indivíduo (HALL, 1999, p.09).

No cenário de crise, multiplicaram-se as pesquisas e o número de autores das ciências sociais e humanas que se debruçaram sobre o problema do conceito de identidade⁴ e dos modos de subjetivação no contexto pós-metafísico⁵. É consenso, para a maioria deles, que o conceito clássico de identidade – estabilização contínua de um si mesmo e unidade permanente do ser – deve ser abandonado. Além disso, postular o tema da identidade tornou-se, em alguns círculos acadêmicos, passível de censura e de acusação de heresia, visto o caráter virulento da crítica a todas as formas de pensar, de valorar e de conceber o modo de autoentendimento oriundo da cultura tradicional e da cultura moderna. Tornou-se moda conceber a identidade do eu sob o ponto de vista da plasticidade do ser humano, da negação da continuidade e da consistência, sem qualquer predicação que denote padrão, durabilidade ou unidade. Substituindo antigos modos de compreensão da identidade pessoal, “novos conceitos são desenvolvidos: mentalidade artesanal, *patchwork identity*, o sujeito plural, identidade como *collage*” (NUNNER-WINKLER, 2011, p. 59).

Ao considerarmos o problema da subjetivação e da formação da identidade pessoal, no campo da educação, percebemos certa correlação de consequências. Isso ocorre porque todo projeto educativo pressupõe, dentre seus principais elementos constitutivos, uma concepção de ser humano, de identidade, de sociedade e de mundo, que são sistematizados a partir de modelos de ação e de reflexão predominantes ou, se preferirmos, a partir de uma concepção de racionalidade vigente. Em termos gerais, podemos afirmar que a educação encontra-se atravessada pela racionalidade, visto que aquela pressupõe critérios, razões e justificativas, derivados desta, que fundamenta os princípios, os fins, as intencionalidades, os conteúdos e as metodologias subjacentes ao processo educacional⁶.

⁴ De acordo com Nunner-Winkler (2011, p.57), “que a identidade, de fato, tenha se tornado um problema, evidencia o espraiamento do debate. Só na psicologia, o número de publicações que enfocam a identidade aumentou de 9.752 entre 1974 e 1983 a 21.798 entre 1984 e 1993 e também na sociologia, filosofia, etnologia e nas ciências literárias, a identidade é tematizada cada vez mais frequentemente”.

⁵ A título de esclarecimento inicial, por contexto pós-metafísico ou pensar pós-metafísico, entendemos aquele pensar ou empreendimento teórico despido das esperanças e das tentativas de fundamentação de caráter ontológico ou dedutivo. Trata-se, também, de um pensar que renuncia o recurso ao transcendente, ao transcendental e às referências extramundanas de legitimação e de justificação racional do ser, do agir e do conhecer. Habermas (2002b, p. 43) concebe o pensar pós-metafísico a partir de quatro características: suspensão do pensamento totalizador, voltado ao uno e ao todo; destranscendentalização dos conceitos tradicionais e resgate das dimensões históricas da finitude e da contingência; desenvolvimento da filosofia da linguagem como crítica à filosofia da consciência; inversão do primado da teoria sobre a prática. Boufleuer (2009, p. 261), afirma que, com o modo de pensar pós-metafísico, assume-se radicalmente “a ausência de fundamentos últimos que deveriam ser encontrados, bem como sentidos a serem buscados para além daqueles que nós mesmos somos capazes de estabelecer”.

⁶ Dalbosco (2010, p. 14) esboça do seguinte modo uma possível leitura acerca da relação entre sociedade, racionalidade e teorias pedagógicas: “as teorias pedagógicas, ao visarem o esclarecimento e a justificação da prática pedagógica cotidiana, precisam dar conta de um conjunto de problemas relacionados à organização, ao

Historicamente, na relação entre educação e racionalidade, o que temos observado é a configuração de conceitos de formação específicos, focados no desenvolvimento integral do ser humano, tais como os conceitos de *Paideia*, *Bildung e Humanitas*. Esses conceitos, com o passar do tempo, sofreram processo de corrosão e, aos poucos, perderam o potencial de referência aos processos formativos⁷. Além disso, é importante acrescentar que a concepção antropológica vigente no campo educacional é decorrente de um modelo de racionalidade que se encontra atualmente na berlinda. Isso ocorre, prioritariamente, pela crítica aos vínculos estabelecidos entre a filosofia da consciência, o ideal cartesiano de sujeito, os princípios kantianos do esclarecimento e da autonomia e o projeto educacional deles oriundo.

A tradição da filosofia da consciência tem desempenhado um papel crucial no desenvolvimento da educação moderna e no sistema educacional moderno. Também tem sido um fator decisivo no desenvolvimento da teoria e da pesquisa educacional moderna. Para citar apenas um exemplo, a filosofia centrada na consciência inaugurou a ideia do conhecimento como *representação* e, conseqüentemente, o conhecimento verdadeiro como uma e única representação da realidade. Por causa disso, a tarefa da educação tornou-se uma questão de representação. Ou a de representar a verdadeira representação da ciência [...]. Ou de representar a própria realidade (BIESTA, 1999a, p. 204).

Os vínculos entre a filosofia da consciência, o modelo de sujeito autorreferente do *ego cogito* cartesiano, o ideal kantiano do esclarecimento e da autonomia, o postulado do conhecimento enquanto representação e a noção derivada de ciência passam a ser questionados enquanto fundamentos sólidos de um projeto educacional para a atualidade. Ou seja, com a contestação do modelo de racionalidade e de subjetividade vigentes, também os princípios e os modos de estruturar os processos de ensino e de aprendizagem passam a ser questionados. A instituição escolar se vê na obrigação de dar respostas para questões, fatos e situações para os quais não está preparada. Junto com a racionalidade, entram em crise a educação e o projeto formativo vigente em nossa sociedade.

Diante do quadro de complexificação social⁸, de crises e de divisões sociais⁹, de transição¹⁰ e de desestabilização dos modelos tradicionais de subjetividade e de identidade e,

conteúdo, ao método e à finalidade do processo de ensino e aprendizagem. No entanto, a resolução desses problemas é conduzida, explícita ou implicitamente, por referenciais normativos mais amplos, constituídos por uma ideia de ser humano, de sociedade e de mundo”.

⁷ Sobre o problema formação na atualidade seria interessante conferir os artigos de Pedro Goergen (2009, p. 25-63) e de Hans-Georg Flickinger (2009, p. 64-80), especialmente a argumentação em torno da crise dos conceitos de *Paideia*, *Bildung e Humanitas* no contexto pós-metafísico e na circunscrição da sociedade atual, estruturada sob a ótica do mercado de trabalho.

⁸ A partir das contribuições de Dalbosco (2010, p. 111-118), podemos entender que o cenário de nossa época pode ser definido como o de uma crescente complexificação social, o que corrobora para a percepção de um contexto de crise. De acordo com Dalbosco (ibid., p. 110), além dos elementos apresentados, podemos acrescentar que o quadro de complexificação acentua-se mediante a “passagem da sociedade do trabalho à sociedade do conhecimento”, bem como através da crescente “especialização do conhecimento”.

consequentemente, de alguns dos referenciais que dão suporte aos processos formativos escolares, cabe-nos a tarefa de, no horizonte desta investigação, refutar o sentimento de esquizofrenia e de falta absoluta de referenciais. Em nossa tentativa de discorrer sobre o tema em questão, declinamos, por um lado, das tendências teóricas pós-estruturalistas, que negam qualquer possibilidade de autodeterminação ou de constituição racional do ser humano. Por outro lado, também abrimos mão de uma posição teórica clássica, que almeja repor o conceito de razão e de autonomia como elementos únicos e autorreferenciais na formação do eu¹¹. Em nossa pesquisa, optamos por uma posição reconstrutiva do conceito de subjetividade. Tal posição demarca nossa preferência em buscar outros pressupostos teóricos, a partir dos quais nos é facultado renovar nossa compreensão dos processos de formação do eu, apontando outros referenciais que viabilizem a efetivação de processos formativos e educacionais em nossa sociedade e, ao mesmo tempo, nos possibilitem contornar as formas de relativismo teórico que se impõem ao campo educacional.

Uma das leituras possíveis, acerca desses supostos, consiste na noção de que o ser humano constitui-se mediante processos de aprendizagem, no recurso ao mundo da vida e ao agir comunicativo, num contexto simbólico e intersubjetivo¹². Essa matriz teórica reconhece a necessidade que cada ser humano, enquanto ser histórico, social e circunstanciado, construa uma unidade interna de sentido, uma identidade pessoal, que faça frente aos desafios com os quais se defronta na vida prática quotidiana. Afirma ser premente que cada um configure uma identidade do eu e se reconheça, enquanto ser único e em perspectiva pessoal, ao narrar sua própria história e ao afirmar quem foi no passado, quem é na atualidade e quem deseja ser no futuro. Esse tipo de autorrelato engloba, entre outros elementos, o desenvolvimento de um senso de pertença, mediante participação em projetos comuns com outros seres humanos, o comprometimento pessoal com valores universais e a tomada de decisões morais sob o pressuposto de convicções mais universais e mais maduras.

⁹ Referimo-nos especialmente à constatação da divisão entre ocidente e oriente, bem como ao problema do fundamentalismo e do terror após o 11 setembro. Essa questão é discutida por Habermas em “*O ocidente dividido*” (Cf. HABERMAS, 2006a).

¹⁰ Ressaltamos que as transições são do âmbito social e também do subjetivo. Habermas faz uma interessante análise do problema da transição política, econômica e social, na Europa, com a obra “*Era das transições*” (Cf. HABERMAS, 2003d.).

¹¹ Honneth (2009, p. 277-278), ao comentar as opções teóricas disponíveis atualmente para responder ao problema em tela, declina das posições pós-estruturalistas e do ideal clássico de autonomia. Assegura que uma terceira proposta, que enfoca a reconstrução da subjetividade sob o viés da intersubjetividade, parece ser a mais adequada. Neste sentido, ele afirma: “eu considero, hoje em dia, a elaboração de um conceito de sujeito, em termos da teoria da intersubjetividade como o caminho mais promissor para essa posição, que trata de ajustar a ideia de autonomia individual às condições restritivas do inconsciente e da linguagem” (ibid., p. 278).

¹² Entendemos que essa posição teórica é compartilhada, guardadas as diferenças e as nuances próprias, por autores como Honneth (2009), Marques (1993 e 2000), Boufleuer (2001), Martinazzo (2005), Mühl (2003) e Prestes (1996).

Tal concepção, acerca dos processos de subjetivação e de estruturação de uma identidade pessoal, bem como das conseqüentes estruturas e dos processos implicados, remete-nos às construções teóricas de George Herbert Mead e de Jürgen Habermas. Em Mead e em Habermas podemos encontrar como elementos centrais aos processos de subjetivação: o papel da comunicação e a conseqüente estruturação simbólica do eu; os processos de aprendizagem enquanto catalisadores da formação da identidade individual e da reprodução de uma forma democrática de sociedade; o progressivo processo de desenvolvimento das estruturas internas, que ocorrem especialmente na etapa da infância e da adolescência. Nesses autores também encontramos esboçada uma concepção de formação do eu capaz de afrontar a crise de referenciais e o ceticismo teórico com o qual temos nos defrontado em relação à teoria da educação.

Além do mais, Mead apresentou uma compreensão original da estruturação da identidade pessoal. Concebeu a formação do *self* mediante a inserção dos indivíduos em processos de socialização, através da interação, da cooperação e da comunicação. Seguindo a mesma linha argumentativa, Habermas, diante do quadro de crise dos pressupostos da racionalidade e da subjetividade moderna, afirma ser necessário assumir um novo modelo de racionalidade, a comunicativa, visto que a construção da personalidade ancora-se em processos intersubjetivos, e efetiva-se no solo fértil de um mundo da vida compartilhado entre os diversos sujeitos sociais.

A expressão “intersubjetivo” não se refere mais ao resultado de uma convergência *observada* de pensamentos ou representações de diferentes pessoas, mas à comunhão prévia – *pressuposta* da perspectiva dos próprios participantes – de uma pré-compreensão linguística ou de um horizonte do mundo da vida no interior do qual os membros de uma comunidade linguística se encontram antes mesmo de se entender sobre algo no mundo (HABERMAS, 2004b, p. 240).

A intersubjetividade nos remete à comunhão pressuposta entre os diversos seres humanos. Comunhão, que é condição para o entendimento entre os sujeitos, para a coordenação das ações e para a estabilização das personalidades, através do agir comunicativo e no contexto do mundo da vida compartilhado¹³. É também um referencial central para conceber os processos de formação humana e as ações pedagógicas escolares.

¹³ Neste sentido e a título introdutório, Habermas (2004a, p.11-12) afirma: “Não posso senão concordar com esses aspectos complementares da subjetividade e da intersubjetividade. [...] Se admitirmos isso, não poderemos senão conceber os ‘indivíduos’ como pessoas que se individualizam pela socialização; tampouco poderemos rejeitar a estratégia pela qual conceituamos a ‘subjetividade’ como uma realização das relações epistêmicas e práticas da pessoa consigo mesma, relações essas que nascem das relações da pessoa com os outros e encaixam-se no quadro destas”.

Partindo dessa primeira contextualização e da opção por delimitar nossa pesquisa ao horizonte teórico pós-metafísico de compreensão da formação do eu, propomos o seguinte problema de pesquisa: Como entender, na atualidade, a formação do eu, o desenvolvimento de uma identidade individual e os processos formativos escolares sob o prisma de uma teoria intersubjetiva da constituição do *self*, que concebe a individuação enquanto socialização, bem como, a formação da identidade individual como imersa num contexto interativo e simbólico? Além disso, propomos as seguintes questões complementares: a) Como conceber a formação do eu num contexto pós-metafísico, que denota uma situação de crise dos supostos estruturantes da modernidade e dos processos de subjetivação, a partir do recorte teórico operado por G. H. Mead e por J. Habermas? b) Como esses autores compreenderam a formação do 'eu' e quais processos, estruturas e supostos teóricos fundamentam tal concepção? d) Quais os desafios e as implicações à educação escolar decorrem da afirmação de que a individuação humana se dá pela socialização, em contextos simbólicos e interativos?

Como pressuposto inicial de discussão do problema em questão, bem como dessas questões complementares, partimos da afirmação de que a individuação se dá pela socialização. O mecanismo da comunicação é o princípio estruturante da mente, do *self* e da sociedade. Consiste também na base da sociabilidade humana, uma vez que possibilita, por meio da estrutura linguística, o entendimento entre os indivíduos, a participação em atividades cooperativas e a internalização das convenções e das demandas do grupo social. A identidade pessoal estrutura-se mediante a internalização das normas e das convenções coletivas num contexto comunicativo e simbólico, sendo compreendida, em sua modalidade pós-convencional, numa dupla acepção: a partir do prisma de um agir com fim universal e da estruturação de um sentido para a própria existência. Tal identidade abre a possibilidade de um autoentendimento de si, permitindo ao sujeito agir autonomamente e de modo responsável diante de si mesmo, da sociedade e da cultura.

Levando em conta esses pressupostos teóricos citados, o contexto pós-metafísico de legitimação das ciências sociais e a necessidade de pressupostos que possibilitem aos sujeitos da educação melhor compreender e fundamentar suas intencionalidades e práticas, argumentaremos em prol da tese que, num contexto pós-metafísico, a formação da identidade do eu tem, nos aportes teóricos de G. H. Mead e de J. Habermas, elementos e pressupostos que justificam a possibilidade do desenvolvimento de processos formativos num ambiente escolar. A escola pode contribuir, efetivamente, na formação e na estabilização de um autoentendimento e de uma identidade pessoal mais adequados e mais condizentes com os desafios que a sociedade contemporânea exige de seus membros. Ao considerar as

perspectivas teóricas de Mead e de Habermas, encontramos uma alternativa conceitual distinta, que pode fornecer uma melhor compreensão dos processos formativos, especialmente em relação ao papel da escola na formação e na estabilização de uma identidade do eu.

Em relação ao seu caráter metodológico, cabe ressaltar que esta pesquisa se caracteriza por ser de cunho teórico. Pressupõe revisão bibliográfica acerca do tema em questão, exposição dos principais conceitos implicados no problema e esforço hermenêutico por situar, compreender e argumentar logicamente a partir dos problemas e dos conceitos em tela. Possui como horizonte de aplicação teórica o campo da formação humana. Consiste, fundamentalmente, num estudo transdisciplinar, característica própria das Ciências Humanas em geral, o que implica um olhar que transcenda as barreiras da Filosofia e da Educação e englobe aspectos importantes, tanto teóricos quanto metodológicos, de outros campos do saber humano¹⁴.

Na análise dos textos dos dois principais autores em foco, Mead e Habermas, nosso olhar estará pautado por uma reconstrução conceitual e, em alguns momentos, quando necessário, por uma reconstrução histórica dos mesmos, com a intenção de compreender seus significados e a sua evolução no tempo. Assim, nossa maior preocupação centrar-se-á em analisar os principais conceitos relacionados ao nosso problema, agregando elementos históricos na medida de sua necessidade. Nosso esforço interpretativo tratará de atualizar as reflexões desses autores, relacionando-as com o campo educacional, pois no passado histórico e nos textos em questão, podemos resgatar lições e chaves de interpretação que poderão ser úteis para a resolução dos problemas atuais.

Ressaltamos, determinantemente, que não queremos fazer desta pesquisa, tanto seu desenvolvimento quanto seu resultado, uma ‘receita’ sobre educação. Propomos, acima de tudo, um exercício de reflexão conceitual que, no nosso entender, deveria anteceder o estabelecimento de objetivos e a consecução das práticas da educação escolar. Trata-se, nas palavras de Marques (2000, p. 11), do exercício de “repensar o nosso pensamento pedagógico no que ele tem de impensado, nos seus supostos mais esconsos”. Mesmo diante de possíveis críticas, reconhecemos e assumimos o caráter normativo desta tese, uma vez que a mesma está centrada na busca por referenciais teóricos, explícitos e implícitos, relativos ao tema educacional da formação do eu, relegando por vezes a um segundo plano os elementos factuais do cotidiano escolar.

¹⁴ Neste sentido, concordamos com a abordagem de Welsch (2007, p. 241), quando afirma que, no campo das Ciências Humanas, “as coisas não podem ser simplesmente divididas em grupos de ciências”.

Alertamos que poderá ser observado, na pesquisa realizada, um desnível de tratamento entre os dois principais autores tematizados. Optamos por explicar amplamente os conceitos da obra de G. H. Mead, devido à pouca penetração desse autor no cenário filosófico e educacional brasileiro. Em relação a J. Habermas, autor mais conhecido e estudado, nosso recorte teórico estará focado nos conceitos convergentes ao tema delimitado¹⁵. Desse modo, esta pesquisa se desenvolverá em torno dos seguintes eixos temáticos, que constituirão unidades de investigação: a) Mead e a individuação através da socialização; b) Habermas e o desenvolvimento da identidade pós-convencional; c) A formação do eu em Mead e em Habermas: pressupostos e desafios à educação.

No primeiro eixo temático, abordaremos, a partir do denominado interacionismo simbólico, o processo de individuação através da socialização e da configuração simbólica e comunicativa do *self*. Mead aponta o caráter social da vida humana como um dos diferenciais para a existência dos indivíduos e da sociedade. Ao caráter social, agrega a comunicação e a linguagem enquanto elementos fundamentais para a emergência da mente, da razão e da consciência de si mesmo. Para Mead o *self* possui gênese social e simbólica, estruturando-se mediante a internalização das atitudes e dos papéis sociais aprendidos na interação, os quais configuram uma instância de controle denominada ‘outro generalizado’. O brincar e o jogar são analogias do processo de estruturação do *self*. Além disso, para Mead, o *self* possui duas estruturas dialéticas, o eu (*I*) e o mim (*me*), que representam, respectivamente, a originalidade e a convenção social da personalidade.

No segundo eixo temático, discutiremos o processo de desenvolvimento da identidade pós-convencional a partir da teoria do agir comunicativo de Habermas. O agir comunicativo e a aprendizagem representam, para Habermas, as condições para a reconstrução dos componentes estruturais do mundo da vida: cultura, sociedade e personalidade. O desenvolvimento e a evolução do indivíduo e da sociedade possuem uma lógica que pode ser entendida sob o signo de uma homologia ontofilogenética. Nesse processo evolutivo, a aprendizagem tem papel imprescindível, levando os indivíduos a movimentos de descentração, de superação do egocentrismo inicial e de ganhos de racionalidade. A configuração de uma identidade pessoal ocorre mediante processos contínuos de aprendizagem, de desenvolvimento cognitivo, moral, linguístico e interativo, englobando o desenvolvimento de determinadas competências e estruturas internas, comuns a todos os

¹⁵ Essa opção por um tratamento desigual também se deve ao interesse pessoal do autor da pesquisa em aprofundar alguns matizes teóricos próprios de G. H. Mead. Esses mesmos elementos, referentes a J. Habermas, já foram anteriormente pesquisados e compilados (Cf. CASAGRANDE, 2008 e 2009).

indivíduos. Habermas reconhece a existência de três níveis de identidade do eu (natural, convencional e pós-convencional), os quais se estruturam, progressiva e simbolicamente, através do desenvolvimento de competências pessoais e sociais, no recurso ao agir comunicativo e mediante aprendizagens contínuas.

No terceiro eixo temático, buscamos aproximar as teorias de Mead e de Habermas sob o ponto de vista da educação. Apresentaremos, num primeiro momento, o que ambos entendem por educação, os principais escritos e referências sobre o tema e algumas concepções teóricas que fundamentam a possibilidade de pensarmos um processo de formação do eu em contexto pós-metafísico. Na sequência, identificaremos algumas categorias conceituais comuns aos dois autores, bem como o que significa o ideal de formação de um sujeito competente para os nossos dias. A partir dessa aproximação conceitual entre os dois autores, será possível perceber que, se o interacionismo simbólico e a teoria do agir comunicativo pressupõem a existência de um sujeito adulto competente, capaz de interação, de fala, de ação e de juízo moral, será necessário, sob a ótica da educação, reconstruir a lógica dos processos de desenvolvimento mediante os quais forma-se esse sujeito competente¹⁶. Concomitante a essa reconstrução conceitual, faz-se necessário explicitar os desafios e as implicações pedagógicas dela decorrentes, ou seja, delinear os possíveis caminhos mediante e a partir dos quais a educação escolar poderia contribuir no desenvolvimento desse sujeito competente.

¹⁶ Alertamos, de modo introdutório, que o conceito de *competência*, aqui empregado, difere do uso e do sentido comum do mesmo. Difere especialmente do sentido empregado pela 'teoria das habilidades e competências', ligada a Philippe Perrenoud, que entende a competência preponderantemente pelo viés cognitivo. O termo competência, aqui utilizado, está mais alinhado ao necessário desenvolvimento das múltiplas estruturas formais, das capacidades e das dimensões do ser humano, de modo que o sujeito, mediante processos de aprendizagem, de socialização e de interação contínuos, torne-se capaz e apto a participar efetivamente da vida da comunidade, como veremos na sequência da pesquisa.

2 MEAD E A INDIVIDUAÇÃO ATRAVÉS DA SOCIALIZAÇÃO

George Herbert Mead¹⁷ notabilizou-se nos círculos teóricos atuais, especialmente no campo das Ciências Humanas, por sua originalidade na abordagem da constituição social da mente, da consciência e do *self* da pessoa humana. Trata-se de um autor pouco conhecido no meio acadêmico brasileiro¹⁸ e só recentemente redescoberto no cenário teórico mundial. Jürgen Habermas elogiou, em vários textos, sua originalidade, especialmente o fato de Mead propor a compreensão do processo de individuação através da socialização¹⁹.

Mead alinhou sua obra à corrente pragmatista americana, que possuía um tríplice pilar de estruturação: a doutrina da evolução biológica, a confiança na ciência com seu método experimental e a tradição democrática. Esses elementos podem ser encontrados como pano de fundo de todos os seus escritos, uma vez que exibem um tríplice eixo temático recorrente e congruente: a ciência como resolução de problemas, a psicologia social e a vida política. Em linhas gerais, podemos afirmar que Mead compreendia a ciência enquanto atividade ou procedimento orientado à resolução dos problemas concretos da vida mediante a aplicação do método científico. À psicologia social cabia a reconstrução filogenética e ontogenética do *self*

¹⁷ George Herbert Mead nasceu em 27 de fevereiro de 1863 na cidade de South Hadley, Massachusetts. Era o segundo filho de Hiram Mead e de Elizabeth Storrs, ambos educadores e originários de famílias protestantes liberais. Graduou-se no Oberlin College, de Oberlin, Ohio, em 1883. De 1887 a 1888, estudou Filosofia e Psicologia, na Harvard University. Na sequência cursou doutorado, que não completou, em Filosofia na Alemanha, nas Universidade de Leipzig e de Berlim, onde entrou em contato com as teorias de Wilhelm Wundt e Wilhelm Dilthey. Em janeiro de 1891, no seu retorno aos Estados Unidos, casou-se com Helen Castle, irmã de um grande amigo e colega de faculdade, Henry Castle. A partir de 1894 passa a ocupar a função de professor no Departamento de Filosofia e de Psicologia da Universidade de Chicago. Em Chicago, Mead constrói sua carreira de docente e de respeitado pensador. Nessa Universidade passa a conviver e compartilhar as perspectivas teóricas de William James e de John Dewey. Mead é considerado um dos grandes autores do pragmatismo americano, tendo produzido aproximadamente 120 artigos científicos em sua carreira. Faleceu em 26 de abril de 1931, em Chicago (Cf: Deegan, 2006, p. xxxii-xliv; Reck, 1981, p. xiii-xv; Murphy, 2002, p. 05-08; Joas, 1997, p. 15-32). É importante destacar que até a data do seu falecimento, Mead não havia publicado nenhum livro. A maior parte de sua rica produção foi organizada na década posterior à sua morte, a partir dos artigos publicados, de notas de estenógrafos profissionais e das anotações de aulas feitas pelos alunos de Mead (Cf: Strauss, 1984, p. vii-xxxii).

¹⁸ De acordo com Dalbosco (2010, p. 215), o pouco conhecimento da obra de Mead no Brasil deve-se à “inexistência de traduções de seus trabalhos mais significativos para o português e a persistência ainda entre nós de conceitos contra a tradição pragmatista e o interacionismo simbólico, semelhante ao que houve na Alemanha em décadas anteriores”.

¹⁹ Nesse sentido, Habermas (2010, p. 213) afirma: “Na psicologia social de G. H. Mead, vejo esboçada a única tentativa com perspectiva de êxito para reproduzir no plano conceitual o pleno teor significante da individuação”.

humano. E à política Mead atribuía a função de estabelecer as bases da democracia mediante a formação responsável e participativa dos cidadãos na vida da comunidade²⁰. Sua fidelidade ao pragmatismo enseja uma caracterização mundana do pensar e do refletir filosófico e, ao mesmo tempo, a confiança de que os problemas do mundo, que está aí, podem ser resolvidos sob a tutela do saber científico, mediante um direcionamento prático das ações.

Dentre os principais temas abordados por Mead destaca-se a noção de *self* ou ‘si mesmo’²¹. Para esse autor, a mente, a consciência e o *self* são constituídos na convivência social e estruturam-se, simbolicamente, numa matriz intersubjetiva. Ao recorrer aos escritos disponíveis em sua época, tanto da Psicologia quanto da Filosofia, acerca das estruturas da personalidade, Mead não encontrou, dentre os seus interlocutores, uma hipótese que estivesse focada no comportamento natural dos indivíduos que o satisfizesse²². Evidenciou que nenhum teórico contemporâneo a ele, inclusive seus professores, conseguia dar conta do surgimento da mente e do *self* numa perspectiva social e comportamental. Mead constatou que

Nenhum queria chegar ao limite ao explicar como surgiram as mentes e os *selves* dentro da conduta. Essa crítica se divide em duas partes: 1) todos eles, em algum sentido, pressupuseram mentes ou *selves* anteriormente existentes para colocar em marcha o processo social; 2) incluso com respeito às fases da mente ou do *self*, que tentavam explicar socialmente, eles falharam ao isolar o mecanismo envolvido. [...] O esforço de Mead reside em ter demonstrado que a mente e o *self* são, sem dúvida, emergentes sociais; e que a linguagem, em forma de gesto vocal, proporciona o mecanismo para sua emergência (MORRIS, 1992, p. xiii-xiv).

Mead apresenta uma hipótese pós-metafísica da origem do *self*. Ele é o primeiro autor a conciliar o processo de individuação ao de socialização. Parte da oposição entre as teorias individualistas e sociais da pessoa humana, posicionando-se em favor de uma concepção

²⁰ Para Silva (2009, p. 276) “é a Mead que se deve a única teoria social comunicativa que vincula de modo sistemático a vocação da ciência para a resolução de problemas e o caráter deliberativo da democracia com o auxílio da psicologia social que revela a natureza social do *self* humano. Eis aí uma das contribuições seminais de Mead para a teoria política e social contemporânea”. Além disso, “sua análise sociopsicológica do *self* humano é considerada, com razão, umas das primeiras e mais profundas explicações da psique humana nas condições sociais da modernidade” (ibid., p. 276).

²¹ No presente texto optamos por manter o termo “*self*” em sua grafia original no inglês. A melhor tradução, em nosso entender, seria “*si mesmo*”. Os textos que tivemos acesso em língua espanhola utilizam o termo ‘*persona*’, como no caso da tradução de ‘*Mind, self and society*’ (MEAD, 1992), traduzido por ‘*Espíritu, persona y sociedad*’ (MEAD, 1973). Entretanto, percebemos que os termos correspondentes em português – pessoa, personalidade, eu, caráter e ego – não expressam integralmente o significado original do termo *self*. Odair Sass (2004), um dos poucos autores brasileiros que estudaram com mais profundidade a obra de G. H. Mead, também optou por manter a grafia original do termo em inglês, visto que expressa de modo mais adequado o significado e o contexto no qual ele é aplicado.

²² Dentre os principais interlocutores de Mead, podemos elencar, conforme Silva (2009, p. 88-89) os seguintes autores: Dewey, com o qual Mead manteve o diálogo mais duradouro e significativo; William James e Wilhelm Wundt, com os quais o foco de discussão estava associado ao objeto da psicologia; e com autores clássicos, como Kant e Hegel. Joas (1997, p. 91-95) acrescenta como principais interlocutores de Mead: Baldwin, com a teoria social da origem do *self*; Draghiscesco, com a concepção de natureza e de ciência natural; McDougall, através da teoria dos instintos sociais; Wundt, com a teoria da linguagem; e Royce, com o conceito de significado.

social da emergência do *self*, sem desmerecer a dimensão subjetiva. Supera, desse modo, a concepção de indivíduo e de sociedade enquanto entes fechados e mutuamente excludentes. Isso leva Kaminsky (2009, p. 12) a afirmar que nos encontramos diante de um pensador “cuja atualidade se manifesta em um repúdio a todo tipo de essencialismo, defensor de um perspectivismo fundado numa ontologia da pluralidade: si mesmo posto em diálogo, enlace e tensão autoconsciente pela via do outro generalizado”. Axel Honneth não mede palavras no elogio à teoria intersubjetiva de caráter pós-metafísico de Mead, como podemos constatar a seguir.

Em nenhuma outra teoria, a ideia de que os sujeitos humanos devem sua identidade à experiência de um reconhecimento intersubjetivo foi desenvolvida de maneira tão consequente sob os pressupostos conceituais naturalistas como na psicologia social de George Herbert Mead (HONNETH, 2003, p. 125).

Além dos elementos anteriores, várias são as contribuições originais desse autor às Ciências Humanas, dentre as quais podemos destacar: a) A afirmação do caráter histórico da pessoa humana, que se constitui simbolicamente na relação com os outros e na vivência em uma comunidade concreta. Ou seja, o ser humano, autoconsciente de si, somente poderá estruturar-se a partir de sua conduta e da sua pertença a uma comunidade na qual compartilhará um horizonte comum de valores, sonhos e normas. b) A formulação de uma hipótese naturalista do desenvolvimento da personalidade humana sob o prisma da teoria da evolução e da psicologia comportamentalista²³. Trata-se de um duplo desenvolvimento, biológico e social, ao mesmo tempo. c) A centralidade da comunicação e da linguagem no processo de formação do eu. O mecanismo da adoção e da internalização dos papéis sociais e das atitudes dos outros deflagra um processo correlativo interno, a partir do qual a criança desenvolve a autoconsciência, visto que o eu pessoal está inscrito numa matriz intersubjetiva simbólica, sendo atravessado pelas relações sociais²⁴. d) A superação da antinomia entre indivíduo e sociedade, pois o indivíduo enquanto personalidade somente é viável num substrato social e a sociedade somente evolui pela participação cada vez mais qualificada de seus membros. Por isso, a formação qualificada do julgar moral e o exercício democrático da

²³ Silva (2009, p. 87) entende que “o modelo evolucionista que Mead trabalha provém da teoria darwinista sobre a origem das espécies. [...] Desse diálogo com Darwin, Mead tirou a concepção naturalista que iria acompanhá-lo durante todo o resto de sua carreira”. Morris (1992, p. ix), ao abordar a questão da evolução, afirma que “não somente o organismo humano, mas toda a vida mental, deveriam ser interpretados a partir do desenvolvimento evolutivo, compartilhando sua qualidade de mudança e surgindo da interatividade do organismo e do ambiente”.

²⁴ Dalbosco (2010, p. 214) entende que Mead tornou-se um autor relevante “porque pensou o processo de construção da identidade do eu na forma de um modelo alternativo àquele de uma autoconsciência que só pode compreender-se como identidade objetualizando o mundo à sua volta”.

cidadania são centrais à evolução da pessoa humana e da sociedade. e) A concepção de que a identidade humana evolui e progride, não permanecendo sempre idêntica a si mesma.

Tendo presente esse breve cenário conceitual, e com o intuito de apresentar as linhas gerais da teoria de Mead, especialmente o que se refere à emergência e ao desenvolvimento da identidade pessoal, da consciência de si e do *self*, bem como algumas possíveis correlações com o tema da formação humana, abordaremos, na sequência, os seguintes tópicos temáticos: o caráter social da vida humana; a centralidade da comunicação no processo evolutivo humano; a gênese e a estrutura do *self*; o agir ético e a participação democrática.

2.1 O CARÁTER SOCIAL DA VIDA HUMANA

Mead sistematiza seus escritos no contexto de uma psicologia comportamentalista em bases sociais²⁵. Seu esforço centrou-se em demonstrar o modo como se constituem, mutuamente, a sociedade e o indivíduo humano. O recorte metodológico empregado principia pela análise da dimensão social do ser humano, mediante a explicitação das condições de emergência do *self*, para, num momento posterior, explicitar a gênese e a estrutura do *self* em si mesmo, bem como as consequências éticas e democráticas da imersão desse ser humano no contexto social.

Ao nos aproximarmos da obra de George Herbert Mead, necessitamos partir do pressuposto de que a vida organiza-se e desenvolve-se sob um fundamento social. Isso implica no [2.1.1] reconhecimento categórico do caráter social da vida humana e da anterioridade da sociedade em relação ao indivíduo, bem como na [2.1.2] indissociabilidade entre o sujeito e a sociedade, como demonstraremos a seguir.

²⁵ Cook (1993, p. 48-77) identifica e descreve uma evolução no pensamento e no foco teórico de Mead em relação aos modelos teóricos empregados na psicologia social de sua época. Mead evoluiu, em sua trajetória acadêmica, de uma psicologia funcionalista para uma psicologia comportamentalista em bases sociais: uma autêntica psicologia social. Mead (1992, p. 38) entende que “uma psicologia comportamentalista representa uma tendência definida, antes que um sistema, uma tendência a explicar, até onde seja possível, as condições em que surge a experiência do indivíduo”.

2.1.1 O reconhecimento do caráter social da vida humana

Mead entende que todos os organismos vivos são sociais por natureza e, ao mesmo tempo, são dependentes da vida social. Segundo Mead (1992, p. 228) ²⁶ “não há organismo vivo, de qualquer espécie, cuja natureza ou constituição seja tal que possa existir ou manter-se em completo isolamento de todos os demais organismos vivos” ²⁷. O mesmo ocorre com o ser humano, que necessita de uma vida social para nascer, crescer, subsistir e se desenvolver enquanto pessoa humana. Além disso, logicamente, se partirmos do pressuposto de que a consciência de si e a identidade são originadas mediante processos de estruturação simbólica, no recurso à comunicação e ao outro, então a sociedade, de algum modo, deve ser anterior à própria consciência de si mesmo ²⁸.

Ao caráter social intrínseco da vida, Mead denomina de sociabilidade (*sociality*). O conceito de sociabilidade consiste numa tentativa de situar a evolução da vida humana a partir de bases naturais. A sociabilidade está conectada a um primeiro nível da vida, o físico, a partir do qual é possível verificar que todos os fenômenos primários desta encontram-se determinados e relacionados a um sistema de espaço e de tempo. Num segundo nível, o orgânico, Mead argumenta que é possível verificar que a vida de uma célula orgânica depende das relações que estabelece com o sistema do qual toma parte. No terceiro nível da vida, encontramos a culminância do processo natural mediante a emergência da vida humana. O desenvolvimento da mente, do *self* e da sociedade humana consiste no nível superior da sociabilidade.

Para fundamentar o caráter originalmente social do ser humano, Mead recorre a uma analogia entre a sociedade humana e outras sociedades animais, como as de insetos e de

²⁶ Em relação às citações da obra ‘*Mind, self and society*’ (MEAD, 1992), apesar da existência da tradução para o espanhol (MEAD, 1973), indicada na bibliografia, optamos por utilizar somente a versão original em inglês, da qual faremos a tradução livre ao português, quando necessário. O mesmo se passa com os outros textos de Mead, que utilizaremos nessa pesquisa. Além disso, convém ressaltar que, segundo Silva (2009, p. 202), “há agora um consenso de que *Mind, Self and Society* é a versão editada dos apontamentos feitos por estudantes, quando, na verdade, é fruto do trabalho de um estenógrafo profissional que assistiu às aulas de Mead em 1928. É por isso que, em comparação com as verdadeiras anotações de alunos que se encontram disponíveis no arquivo dos *Mead Papers*, as transcrições publicadas no livro são completas e precisas”.

²⁷ Para Yncera (1994, p. 196), Mead utiliza o termo ‘social’ em dois sentidos diferentes: “Em primeiro lugar, o aplica à interrelação entre indivíduos que pertencem ao mesmo sistema. [...] O segundo significado do termo emprega-o Mead para descrever a situação de entidades que pertencem, por sua vez, a mais de um sistema”. De acordo com Sass (2004, p. 99), “o fato de os indivíduos de espécies animais distintas não poderem viver isolados nem prescindirem daquelas relações que, estrito senso, chamamos de relações sociais é empiricamente verificável”.

²⁸ É importante esclarecer que neste momento não estamos nos referindo à dimensão temporal da questão em tela, tampouco ao velho chavão de “quem apareceu antes: o ovo ou a galinha?”. Nossa preocupação é simplesmente demonstrar o significativo destaque dado por Mead à dimensão social no processo de estruturação do *self* ou da identidade do eu.

outros vertebrados. Afirma que todas as formas sociais de vida, inclusive a de animais inferiores, estão pautadas em relações sociais. A linguagem e a capacidade de comunicação diferenciam os seres humanos dos outros animais.

Desenvolveu-se uma teoria que as sociedades humanas surgiram dos indivíduos, não os indivíduos da sociedade. Desta maneira, a teoria do contrato social afirma que os indivíduos existem primeiramente como indivíduos inteligentes, como pessoas (*as selves*), e que estes indivíduos reúnem-se e formam sociedade. [...] Contudo, se a posição que eu refiro está correta, se o indivíduo obtém seu *self* somente através da comunicação com outros, somente através da elaboração de processos sociais mediante a comunicação significativa, então o *self* não pode preceder o organismo social. O último deve existir primeiro (MEAD, 1992, p. 233).

A diferença entre as sociedades humanas e as de outros animais encontra-se na capacidade de comunicação simbólica e de participação intencional em projetos comuns. Nas sociedades de insetos, Mead aponta a existência de uma diferenciação fundamentalmente fisiológica, como no caso das abelhas. Cada abelha tem sua função social definida sob o prisma de uma diferenciação de sua fisiologia. Já nas sociedades de vertebrados, que possuem pouca diferenciação fisiológica, Mead argumenta que a característica estruturante consiste no caráter gregário de vida. Não se trata, como no caso de lobos ou outros animais que vivem em bandos, de uma organização intencional que perpassa o todo da vida do indivíduo. As ações coletivas aparecem em atividades específicas, como a alimentação e a reprodução, mas não representam uma organização social que determine o estilo de vida dos seus membros individualmente.

A evolução social humana e a diferença qualitativa da sociedade humana em relação às outras sociedades animais estão ancoradas no desenvolvimento de um universo discursivo, de um modo de comunicação simbólica e de participação cooperativa em atividades comuns. Ou seja, “a sociedade humana depende, para sua forma de organização distintiva, do desenvolvimento da linguagem” (MEAD, 1992, p. 235). A linguagem, tomada sob o ponto de vista da comunicação simbólica, constitui-se na base distintiva entre a sociedade humana e as sociedades de outros animais.

Tenho apontado a diferença entre uma sociedade humana e uma sociedade de invertebrados. O princípio de organização não é o da plasticidade fisiológica, não é o da própria forma sujeita fisiologicamente a sua função particular; é, antes de tudo, o princípio de organização tal como se encontra na forma da participação e intercomunicação humanas. É o que o indivíduo humano põe em forma de símbolos significantes através do uso de gestos (MEAD, 1984, p. 34).

A organização da mente, a emergência do *self* e a evolução da sociedade humana pautam-se na linguagem e na capacidade de comunicação. O mecanismo da comunicação é o princípio e a base estrutural desses processos.

A evolução produz-se através do desenvolvimento do que tem sido denominado, desde o ponto de vista lógico, como o universo do discurso. Ou seja, se produz mediante a comunicação e a participação dos diferentes indivíduos em atividades comuns. Ocorre mediante o desenvolvimento de símbolos significantes. É realizado, quase integralmente, mediante o desenvolvimento de gestos vocálicos, através da capacidade do indivíduo de indicar, por meio de seus próprios gestos, a outras formas e também a si mesmo, aqueles elementos que são de importância na atividade cooperativa (MEAD, 1984, p. 36).

Hans Joas (1997), ao analisar a teoria antropológica de Mead e sua relação com a linguagem e a comunicação, aponta a originalidade de Mead, destacando como central o conceito de ‘interação simbólica’. Nesse sentido, afirma que o propósito da teoria antropológica de Mead consistia em demonstrar “as condições de possibilidade da autorreflexividade através da característica mais fundamental da sociabilidade humana: na distinção da estrutura básica da sociabilidade humana diante de todas as formas animais sociais” (JOAS, 1997, p. 91). Através do uso da linguagem e de símbolos significantes, o indivíduo internaliza as atitudes do seu grupo social. Adota a mesma atitude em relação a si que a comunidade adota em relação a ele. Isso implica um processo de organização complexo, pautado na comunicação e na participação, que abre inúmeras possibilidades de organização do todo social. No ser humano, a diferenciação funcional através da linguagem “proporciona um princípio inteiramente diferente de organização, que produz não somente um tipo inteiramente distinto de indivíduo, mas também uma sociedade diferente” (MEAD, 1992, p. 244).

Além da comunicação simbólica, o desenvolvimento do sistema nervoso central consiste numa base fisiológica imprescindível para o ser humano. O sistema nervoso central, que no homem alcança seu mais alto grau de desenvolvimento, é também condição e suporte para a emergência do *self* e da sociedade humana. Ou seja, “através da organização do sistema nervoso central, as distintas reações da forma podem ser combinadas em toda classe de ordens, espaciais e temporais” (MEAD, 1992, p. 240), abrindo possibilidade para que, mediante a matriz das relações humanas e as diversas interações sociais, se concretize o processo de individuação do ser humano.

2.1.2 A indissociabilidade entre sujeito e sociedade

Na obra de Mead também encontramos o postulado da indissociabilidade entre o indivíduo e a sociedade, o que nivela e correlaciona ontogênese e filogênese. Esta

indissociabilidade pressupõe a compreensão de que ambos constituem-se mutuamente. O ser humano será um ‘ser para si’ quando for um ‘ser para o outro’.

Plenamente instalado no contexto social de sua atividade, o sujeito humano não aparece mais na concepção mediana como indivíduo, senão como *self*. Como um sujeito que encontra a possibilidade de reconhecer-se, de referir o sentido de seus atos em direção a si mesmo, num processo contínuo de encontrar-se com outros sujeitos que formam parte, de maneira íntima, de sua própria realidade existencial, e que deve aprender paulatinamente a ampliar o marco de referência de seus atos (YNCERA, 1991, p. 152).

A constituição do *self* e da sociedade pertencem ao mesmo processo e são de igual magnitude. Trata-se de uma simultânea construção pessoal e social sob o prisma de uma fundamental interdependência de todos os indivíduos entre si. Mead entende que a emergência do *self* é a base e a condição da evolução da sociedade. Ou seja, a história da espécie humana (filogenia) e a história das pessoas individualmente (ontogenia) são processos indissociáveis. Se, por um lado, a existência da sociedade e, especialmente da comunicação simbólica, consiste na pré-condição do desenvolvimento da pessoa humana, por outro, são as pessoas que possibilitam a existência de uma sociedade distintivamente humana. Assim, de acordo com Mead (1992, p. 240), “quando o *self* se desenvolveu, então se obtém uma base para a evolução de uma sociedade distinta em seu caráter dessas outras sociedades que tenho me referido”.

Tomados sob o prisma de um processo evolutivo, *self* e sociedade, podem ser compreendidos como instâncias complementares da evolução. O desenvolvimento do ser individual (ontogenia) é pré-condição para a evolução da espécie humana (filogenia)²⁹. Se há um processo evolutivo constante, tanto das pessoas quanto da sociedade, deve existir uma situação anterior menos evoluída. Por isso, Mead pode afirmar que “o homem primitivo tem a mente de uma criança, e por certo de uma criança pequena” (1992, p. 377). A criança representa, na citação anterior, uma situação em que o *self* não está plenamente desenvolvido. Há, portanto, um processo de desenvolvimento e de maturação a ser concretizado, que leve à estruturação de personalidades e de sociedades mais evoluídas. Com isso, podemos perceber, consoante a Silva (2009, p. 170), que desse ponto de vista, “filogenia e ontogenia são

²⁹ Silva (2009, p. 16) afirma que “ontogênese e filogênese são duas facetas do mesmo processo evolutivo”. Na perspectiva de Mead, caberia à psicologia social demonstrar que “a história da evolução da espécie se reflete no processo de desenvolvimento de cada ser humano”. Em outra passagem, Silva esclarece que, em Mead, a “explicação genética da consciência baseou-se na ideia de que a história da espécie e a história do *self* são processos interligados” (ibid., p. 162). Sass (2004, p. 107), acrescenta que “é a possibilidade do desenvolvimento do indivíduo em termos de uma pessoa (*self*), dentro do processo social de interação, que marca distintivamente a sociedade humana”.

simplesmente dois aspectos do mesmo processo evolucionário cuja reconstrução só pode ser realizada por uma psicologia social”.

A articulação entre a filogênese e a ontogênese ancora-se na hipótese de que o ser humano é um ser social por excelência, vive e convive com outros, interage e se comunica simbolicamente, criando a si mesmo, à sociedade da qual participa e ao mundo no qual está inserido. A possibilidade da estruturação do *self* e da sociedade pauta-se no papel mediador da linguagem, na prática comunicativa concreta, a partir da qual somos capazes de falar, de nos ouvir falar e de responder aos outros e a nós mesmos.

De fato, Mead reconstrói a evolução da espécie como um aumento gradual e constante da racionalidade humana a partir do uso dos gestos vocais, que no decorrer da evolução, foram adquirindo significados simbólicos. Isso leva, por um lado, à crescente universalidade, abstração e impessoalidade [...]; por outro lado, a uma tendência cada vez mais acentuada para a individualidade, a autenticidade e a originalidade (SILVA, 2009, p. 222-223).

Como afirmado anteriormente, a diferenciação evolutiva da sociedade humana, em relação às outras sociedades animais, implica uma evolução qualitativa pautada no uso comunicativo da linguagem. Tal evolução está conectada ao desenvolvimento da inteligência e a princípios de organização diferenciados, que são aplicados na resolução dos problemas cotidianos.

O conceito de evolução significa, simplesmente, a adaptação da forma a certo entorno. Porém, a adaptação não é somente ajustar a forma ao entorno. Implica certo grau de controle sobre esse entorno. E, no caso da forma humana, da sociedade humana, essa adaptação se expressa num grau muito alto de controle (MEAD, 2009, p. 116).

O processo de evolução da sociedade humana, bem como dos indivíduos humanos fundamenta-se no desenvolvimento e na utilização comunicativa da linguagem. Portanto, uma das grandes contribuições de Mead, consiste na afirmação de que a subjetividade e a consciência são produtos da intersubjetividade e da interação social.

Mead afirma que a interação social *precede e produz* consciência reflexiva. Isso é de importância crucial para captar o argumento central de Mead em direção a uma redefinição da interação social. Para ele, a interação social não é constituída a partir de autoconsciências individuais, mas pode ser pensada como uma matriz de ação cooperativa ou coordenada – portanto intersubjetividade prática – a partir da qual a consciência reflexiva emerge. O rompimento meadiano da tradição da filosofia da consciência implica, portanto, na rejeição da compreensão da interação social centrada na consciência em favor de uma ação orientada ao entendimento (BIESTA, 1998, p. 91).

Desse modo, entendemos que uma das mais importantes implicações da teoria psicossocial de Mead refere-se ao reconhecimento de que nós somos inscritos numa matriz (*matrix*) intersubjetiva, numa rede de relações e de interações, a partir da qual emerge a

consciência, a identidade individual e um mundo de sentidos, produtos ou efeitos da interação social.

2.2 A CENTRALIDADE DA COMUNICAÇÃO NA EVOLUÇÃO HUMANA

Para Mead a evolução da sociedade e a estruturação da consciência, da mente e do *self* ocorrem mediante a comunicação, a cooperação e a participação social. O *self* emerge através de um processo social que pressupõe a internalização das estruturas comunicativas do mundo no qual o indivíduo está inserido.

Na tentativa de demonstrar a centralidade que a comunicação e a linguagem possuem na emergência e na evolução do indivíduo e da sociedade, apresentaremos a seguir os seguintes temas: [2.2.1] o gesto enquanto princípio primitivo da comunicação; [2.2.2] a comunicação e o papel central da linguagem verbal; [2.2.3] os modos e os meios de estruturação da mente, da inteligência humana e da racionalidade sob os pressupostos da comunicação.

2.2.1 O gesto enquanto princípio da comunicação

Mead entende que no gesto reside o princípio originário da comunicação humana. Analisa e diferencia [i] os gestos simples dos gestos significativos, aqueles gestos carregados de significado. Para que um gesto seja significativo, expresse um símbolo inteligível para mais de um indivíduo, é necessário que ele seja internalizado. Desse modo, cada ser humano necessita desenvolver o mecanismo de [ii] internalização dos gestos e das atitudes dos outros, como veremos a seguir.

[i] *Gestos simples e gestos significativos*

Analicamente, podemos afirmar que o ponto de partida do processo da comunicação, que dará sustentação à estruturação da mente, da consciência e do *self*, encontra-se no gesto. O gesto, princípio natural da comunicação e do ato social, converte-se em símbolo significante mediante a interação dos organismos, dando origem a significados e à possibilidade de entendimento entre dois ou mais indivíduos.

De acordo com Mead (1992, p. 43), o “gesto pode ser identificado com estes começos de atos sociais, que são estímulos para a reação de outros indivíduos”. Além disso, afirma que “a conversação por gestos é o começo da comunicação” (1992, p. 141). Desse modo, demarca que o ponto de partida do processo evolutivo da comunicação encontra-se no gesto³⁰, que evolui e culmina na possibilidade de um discurso proposicional diferenciado³¹.

Para destacar a centralidade do gesto como princípio do ato social, Mead recorre aos estudos de Wundt, embora discorde deste, uma vez que percebe o demasiado acento fisiológico dado ao gesto, em detrimento à sua dimensão social. Reconhece o esforço de Wundt, especialmente seu pioneirismo para as Ciências Sociais, ao apontar o gesto como o princípio da comunicação. Nesse sentido, afirma: “Wundt isolou uma valiosa concepção do gesto que mais tarde se converte num símbolo, porém que se encontra, em suas primeiras etapas, como uma parte de um ato social” (MEAD, 1992, p. 42).

Mead entende que existem três formas distintas e progressivas de comunicação, que se complexificam com o passar do tempo: os gestos simples, os gestos significativos, que incluem os gestos vocálicos, e a linguagem verbal ou linguagem proposicionalmente diferenciada. Na sequência detalharemos as duas primeiras dessas formas, restando uma última, que será abordada posteriormente.

No rol dos gestos simples Mead inclui aquela categoria de ações e reações nas quais não há antecipação do gesto do outro, tampouco reflexibilidade dos atos. Como exemplo, podemos elencar uma briga de cães ou mesmo as reações impulsivas do indivíduo humano diante de algo que lhe afeta, como o caso de uma pessoa tocar uma superfície aquecida e imediatamente retirar a mão. Não podemos inferir que numa situação de ataque de um cão ‘A’ a um cão ‘B’ o indivíduo atacado reflita quais as melhores opções que possui para reagir ou as estratégias de fuga: ele simplesmente agirá de modo imediato.

A categoria dos gestos significativos inclui aqueles gestos que adquiriram conteúdo simbólico social ou um significado. Essa classe de gestos pressupõe reações refletidas,

³⁰ De acordo com Morris (1992, p. xiii), “Mead pensa especificamente o gesto em termos sociais e nele encontra os traços do desenvolvimento de uma genuína comunicação linguística”. Strauss (1984, p. xxii-xxiii) destaca que o conceito de gesto utilizado por Mead possui seu fundamento no conceito de ‘gesto expressivo’ de Darwin, o qual “é revisado à luz da comunicação humana”. Reck (1981, p. xxvii), por sua vez, entende que “Mead deriva de Wundt” o conceito de gesto, um conceito fundamental para entendermos a origem da mente. A esse respeito, Reck (1981, p. xxvii) ainda afirma: “essencialmente social, o gesto consiste num ato que um organismo opera como um estímulo para outro organismo e sua resposta”.

³¹ Segundo Silva (2009, p. 221), “Mead vê no conceito de ‘conversação por gestos’ o ponto de partida da evolução que leva primeiro à linguagem dos sinais e depois ao discurso proposicional diferenciado. A linguagem humana desenvolve-se, em primeiro lugar, na forma de linguagem de sinais, que marca a transição da interação mediada por gestos à interação mediada por símbolos e, em segundo lugar, como a base para a ação regulada por normas”. Para Biesta (1998, p. 83), “o gesto, tal como Mead o compreende, consiste na primeira fase no ato social”.

adaptação do indivíduo ‘A’ ao gesto de ‘B’ e vice-versa, antecipação estratégica dos atos do outro e adequação da própria ação às condições sociais e ambientais. Para ilustrar o processo implícito aos gestos significativos, Mead recorre ao exemplo dos pugilistas em combate. Cada ação do boxeador ‘A’ depende da ação e da reação do seu adversário. Ambos necessitam adaptar-se instintivamente à atitude do oponente e, ao mesmo tempo, agir deliberadamente, fintando o adversário, para abrir um ponto de ataque. Nessa ação de luta, o que se percebe é que cada ato converte-se num estímulo para que o outro indivíduo adapte-se e reaja. Essa adaptação, por sua vez, converte-se num estímulo para que o primeiro modifique seu ato e atue de um modo diferente. Por isso, toda reação se converte num estímulo para uma mudança de atitude e uma adoção de um ato diferente.

O gesto em si mesmo não possui relevância e não é linguagem significativa. Para que seja enquadrado no rol de linguagem, o gesto necessita tornar-se significativo. Um indivíduo, ao empregar um gesto, deve ter consciência do que está fazendo e, ao mesmo tempo, deve conhecer o significado do gesto que está emitindo. Do mesmo modo, o indivíduo receptor do gesto, aquele que reage ao primeiro gesto, deverá ser capaz de interpretar o primeiro gesto, atribuindo-lhe ou retirando dele um significado.

A comunicação por gestos significativos consiste num mecanismo eficaz de adaptação social. Isso ocorre porque ela implica na adoção, por parte de cada um dos indivíduos, das atitudes dos outros em relação a ele. É nesse processo social que os gestos adquirem significados e transformam-se em símbolos. Nesse sentido, o símbolo significante é, preponderantemente, um produto social³², uma formação de significado gestada no seio das inter-relações dos distintos indivíduos.

Os gestos se convertem em símbolos significantes quando provocam implicitamente num indivíduo que os faz as mesmas reações que provocam explicitamente, ou que se supõe que devem provocar, em outros indivíduos, os indivíduos aos quais estão dirigidos; e em todas as conversações de gestos, dentro do processo social, sejam elas externas (entre distintos indivíduos) ou internas (entre um indivíduo dado e ele mesmo), a consciência que tem o indivíduo do conteúdo e do fluxo de significados envolvidos, depende de que ele adote, desse modo, a atitude do outro em relação a seus próprios gestos (MEAD, 1992, p. 47).

O significado do gesto é o que diferencia um gesto de um ser humano de um gesto de outro animal. A diferença, basicamente de qualidade, reside na dimensão simbólica do gesto humano. Ao gesto humano pode-se atribuir socialmente um significado universal: são significantes e possibilitam a comunicação ou o entendimento entre duas ou mais pessoas.

³² Comentando as características dos gestos e a importância do símbolo, Abib (2005, p. 99), afirma que na teoria de Mead, “o símbolo significante é uma formação social”.

Mead também estabelece diferença entre os gestos em geral e o gesto vocálico. Entende que nenhum outro gesto, a não ser o gesto vocálico, tem a capacidade de afetar, ao mesmo tempo, tanto o emissor quanto o receptor. Ou seja, no gesto vocal, Mead encontra o elemento que se torna ponte entre um símbolo e o seu respectivo significado, pois através dele, o indivíduo tem a capacidade de afetar os outros e a si mesmo, similar e simultaneamente. Ao analisar a emergência dos símbolos em Mead, Morris afirma:

Como um exemplo de símbolo significante, Mead emprega a tendência a gritar: ‘fogo!’ [...] Porém quando a tendência a gritar ‘fogo’ afeta ao indivíduo assim como afeta os outros, sendo controlada em termos de seus efeitos, então o gesto vocal converteu-se em um símbolo significante; o indivíduo tem consciência do que faz; ele chegou à etapa da genuína linguagem no lugar da comunicação inconsciente; pode-se dizer que usa símbolos e não meramente reage diante de signos: agora ele adquiriu uma mente (MORRIS, 1992, p. xxi).

Num contexto social, o significado de um gesto não se esgota nele mesmo. Como vimos, cada gesto pressupõe uma reação e, conseqüentemente, uma adaptação do outro indivíduo. Quando um gesto representa uma ideia e provoca essa mesma ideia em outro indivíduo, vemos surgir um símbolo³³ com significado. A partir disso, o gesto converte-se em gesto significante, em linguagem.

No caso atual nós temos um símbolo que responde a um significado na experiência do primeiro indivíduo e que também evoca esse significado no segundo indivíduo. Quando o gesto alcança essa situação, ele converteu-se no que denominamos ‘linguagem’. É agora um símbolo significante e representa certo significado (MEAD, 1992, p. 45-46).

Também é importante destacar que Mead descarta a imitação como origem da linguagem porque, numa situação interativa, um gesto “a” estimula uma reação “b”, que não é idêntica ao primeiro gesto. Como exemplo, cita o ato de proteção de uma mãe diante do grito do filho pequeno³⁴. O gesto de proteção da mãe, embora motivado pelo gesto do filho, é de uma categoria diferente. Por isso, a imitação não pode ser base da linguagem e da comunicação, uma vez que não introduz um conceito de significado ao gesto.

³³ “Os gestos são símbolos, visto que indicam, significam e provocam ações adequadas às etapas ulteriores do ato do qual são os primeiros fragmentos e, secundariamente, adequadas aos objetos envolvidos em tais atos. No mesmo sentido, pode-se dizer que os gestos têm significados, a saber, significam as etapas posteriores do ato que se efetua e, secundariamente, os objetos envolvidos. [...] Tais significados não são subjetivos, nem privados, nem mentais, mas estão objetivamente presentes na situação social” (MORRIS, 1992, p. xx-xxi).

³⁴ “O choro de uma criança provoca uma resposta de cuidado da mãe; um gesto é de temor e o outro de proteção, solicitude. A reação não é de modo algum idêntica ao outro ato” (MEAD, 1992, p. 54).

[ii] *O mecanismo de internalização dos gestos e das atitudes dos outros*

A internalização do gesto ou da atitude do outro é o primeiro passo para a estruturação simbólica da comunicação, da interação social e, ao mesmo tempo, o mecanismo essencial para a emergência da mente e do *self*. A consciência de si emerge mediante um processo no qual um indivíduo reage à atitude ou à ação do outro. Esse outro pode ser tanto um indivíduo concreto, com o qual interagimos, quanto um indivíduo genérico, como a sociedade, as leis, as convenções ou os modos de vida.

Mead utiliza-se largamente, em seus escritos, do conceito de ‘adotar a atitude do outro’, centrando nesse mecanismo a organização da experiência social humana³⁵. Trata-se de um conceito chave para a compreensão da sua psicologia social. Cook identifica várias aplicações desse mecanismo, dentre as quais destaca:

1) ele demarca a aquisição dos símbolos significantes; 2) torna possível o diálogo interior do pensamento humano; 3) é o mecanismo comportamental por meio do qual o indivíduo obtém a autoconsciência; 4) é o responsável pelo desenvolvimento da estrutura social da personalidade ou do *self* humano; 5) ele fornece o princípio distintivo da organização social humana; 6) habilita o indivíduo humano a participar no mundo de objetos compartilhados ou públicos (COOK, 1993, p. 92).

O processo de adoção da atitude do outro³⁶ implica o desenvolvimento de um comportamento cooperativo para com os projetos do grupo e, ao mesmo tempo, um alinhamento aos anseios, desejos e discursos desse grupo determinado. O indivíduo assume um modo de linguagem e passa a comunicar-se tal qual os membros do grupo. Para Mead é esse o processo que dá origem ao pensamento e à identidade individual.

Ao referir-se ao processo de internalização dos gestos ou das atitudes dos outros, Mead destaca que a infância consiste num período fecundo no qual a criança, mediante o cuidado dos pais e a convivência no seio familiar, tem a oportunidade de apreender e vivenciar a estrutura simbólica da comunicação. As atitudes simpáticas, os gestos de cuidado familiares, especialmente da mãe, e as palavras que lhe são dirigidas, constituem um universo

³⁵ Cook (1993) realiza um minucioso estudo da obra de Mead centrando sua análise em mais de 90 artigos publicados. Ao rastrear o conceito psicológico de ‘adotar a atitude ou o papel do outro’, afirma que se trata de um conceito da maturidade de Mead. “Sua explicitação e aplicação não ocorrem antes de ‘O mecanismo da consciência social’ (1912) e de ‘O *self* social’ (1913)” (Cook, 1993, p. 78). Os dois artigos mencionados encontram-se na obra ‘*Selected Writings*’ (cf. Mead, 1981).

³⁶ De acordo com Cook (1993, p. 79) uma atitude, para Mead, “consiste numa disposição comportamental, uma tendência a responder de certo modo a certos tipos de estímulos, ou o início de uma ação que busca uma ocasião para expressar-se ou manifestar-se de modo completo”.

simbólico que a criança passa a internalizar enquanto atitudes sociais em direção a ela³⁷. Na relação com os pais, a criança começa a constituir seu próprio mundo de significados, tanto internamente, numa acepção de consciência de si rudimentar, quanto da sociedade maior, enquanto regras e valores.

A internalização das diferentes atitudes e papéis sociais abre a possibilidade da emergência da mente e do *self*. Isso se torna possível porque, no mecanismo social de adoção da atitude ou do papel do outro, o sujeito tem a possibilidade de formar uma noção de si mesmo enquanto um *self* organizado, unitário e contínuo, como veremos mais adiante.

2.2.2 A comunicação e o papel central da linguagem verbal

Mead apresenta, com sucesso, a hipótese de que o mecanismo da linguagem é o responsável pela constituição da mente, do *self* e da sociedade. A palavra, gesto vocal simbólico por excelência, consiste na estrutura que possibilita o processo de autoentendimento, de flexibilidade e de interação, que tornam possível que o indivíduo se relacione com os outros, seja consciente de si mesmo e organize uma forma de vida coletiva específica³⁸.

Em sua acepção original, a palavra verbal, carregada de significado, tem seus antecedentes nos gestos vocais primitivos que evoluíram, mediante a interação, culminando em sua manifestação enquanto símbolo significante. Não podemos esquecer que o conceito de linguagem empregado por Mead possui correlação direta com o conceito de ato. Baseado em Wundt, Mead concebe a linguagem como um dispositivo ligado às expressões corporais do organismo humano, como os gestos, os movimentos das mãos, da face e de todo o corpo. Segundo Joas (1997, p. 96), a teoria da linguagem de Mead “está conectada, embora de uma forma muito rudimentar, aos movimentos corporais expressivos do organismo humano”. Desse modo, podemos inferir que, antes de tudo, a linguagem consiste originalmente numa ação, correlata às outras ações humanas, mas superior a elas, uma vez que carrega uma intencionalidade e um significado, sendo orientada à comunicação.

³⁷ “Existem dois tipos interessantes de conduta humana que aparentemente surgem do relacionamento da criança com os pais. Por um lado, nós encontramos o que chamamos a imitação da criança, por outro, a resposta simpática dos pais” (MEAD, 2006, p. 81).

³⁸ Nesse sentido, Morris (1992, p. xiv) afirma: “É minha crença que Mead teve sucesso nessas tarefas, especialmente no isolamento do mecanismo da linguagem por meio do qual se constitui socialmente a mente e através do qual aparece o *self* que tem consciência de si mesmo como um objeto”.

Ao tratar da linguagem e da comunicação, o modelo de abordagem de Mead é o da interação simbólica ou comunicativa³⁹, mediante a qual ao menos dois organismos reagem um ao outro. Nesse processo, a linguagem tem função determinante para a configuração da forma sociocultural da vida humana: a linguagem cria o ser humano e a sociedade, uma vez que, “no homem, a diferenciação funcional através da linguagem dá lugar a um princípio de organização funcional completamente diferente, que produz não somente um tipo de indivíduo, mas também uma sociedade distinta” (MEAD, 1992, p. 244).

Morris, ao analisar esse problema, afirma enfaticamente que “a transformação do indivíduo biológico em organismo ou *self* dotado de mente tem lugar, na exposição de Mead, por meio da ação da linguagem” (MORRIS, 1992, p. xx). Esse processo, no seio da linguagem, pressupõe a existência de certa espécie de sociedade, bem como, de certas capacidades fisiológicas e estruturas internas nos organismos individuais.

Na obra de Mead existe uma grande amplitude no emprego do termo linguagem. Entretanto, em qualquer situação, esse termo será empregado sempre em referência a um processo social mediante o qual afetamos os outros e a nós mesmos através do que expressamos. A linguagem, na teoria de Mead, tem papel importante porque “é o meio através do qual a pessoa estabelece interações simbólicas com os demais membros do grupo e, dessa forma, torna-se capaz de se colocar no lugar do *outro generalizado*” (SILVA, 2009, p. 210).

Em termos gerais, a linguagem consiste num instrumento central obtido na conduta social e utilizado em prol de um comportamento cooperativo. Ela é fundamental para a emergência da mente, da consciência de si mesmo e do modo humano de vida.

Mead localiza na linguagem simbólica o instrumento fundamental que torna possível a complexa organização da conduta social humana; a organização dos sujeitos como *selves* e a estruturação da atividade organizada destes em uma estrutura social. É o utensílio que serve de *medium* para as atividades cooperativas entre humanos e serve como ‘meio universal’ de todas elas (YNCERA, 1994, p. 320).

Para que exista comunicação, em qualquer atuação linguística é fundamental um processo de compreensão. Ou seja, é necessário que cada um entenda o que disse e, ao mesmo tempo, sinta-se afetado pela mensagem proferida do mesmo modo que essa mensagem afeta os receptores. A comunicação consiste, portanto, no princípio básico de organização da comunidade humana e do processo de individuação. A possibilidade de estruturação de uma

³⁹ Podemos denominar também de “interacionismo simbólico”, se preferirmos a designação adotada por Joas (1997). Destacamos que essa designação é resultado da adjetivação realizada por Herbert Blumer, em 1937, ao denominar de ‘Interacionistas Simbólicos’ os autores que compartilhavam uma posição pragmatista em relação ao fenômeno natural da sociedade, entendendo-o primariamente enquanto um processo comunicativo (Cf. BLUMER, 2003, p. xi- xii).

consciência de si mesmo está atrelada aos processos de interação simbólica e de comunicação realizados no seio social⁴⁰.

A comunicação responde pelo sentido da organização social de um grupo humano específico e, ao mesmo tempo, pelo caráter ético das ações dos diversos indivíduos sociais. Ela consiste, segundo Yncera (1991, p. 151) numa “forma de interação singular que permite aos distintos sujeitos participar em atividades comuns levando em conta as atitudes correlativas dos outros participantes”. Ela pressupõe reciprocidade e, ao mesmo tempo, coordenação do agir de cada um com vistas a fins comuns.

A característica destacada da comunicação humana é que alguém formula uma declaração, assinalando algo que é comum em seu significado tanto para o grupo inteiro como para o indivíduo, de modo que o indivíduo está adotando a atitude do grupo inteiro na medida em que existe algum significado dado. Quando um homem grita “fogo”, não estimula somente as outras pessoas, mas, de igual maneira, se estimula a si mesmo. Sabe o que está fazendo. Isso, como vemos, constitui biologicamente o que denominamos um “universo discursivo”. É um significado comum que é comunicado a todos e, ao mesmo tempo, comunicado a si mesmo (MEAD, 1984, p. 38).

A comunicação cria mundo, visto que o mundo é construção simbólica, criação comum na linguagem e no entendimento recíproco. A sociedade dota o mundo de significado. A comunicação faculta às diversas sociedades formas de organização específicas e, aos seus integrantes, atitudes coerentes às circunstâncias sociais e históricas nas quais estão inseridos e implicados. Além disso, através da comunicação, os homens adquirem a capacidade de organizar simbolicamente as mais distintas condutas possíveis. Ou seja, mediante a comunicação é possível que os diversos seres humanos, tanto individualmente, quanto em comunidade, articulem as próprias ações e, ao mesmo tempo, levantem pretensões em relação às condutas recíprocas. Nesse sentido, afirma Mead:

O mundo em sua totalidade é uma resposta, em sentido mais amplo, de tal conduta comum. Significa ingresso às atitudes lógicas, éticas e estéticas extremamente organizadas da comunidade, essas atitudes que comportam tudo o que implica o pensamento organizado, a ação e a criação e apreciação artísticas. Supõe sentir-se bem no universo do discurso, no reino dos fins, num mundo de beleza e de significação. Ver o mundo em sua totalidade é o reconhecimento do conjunto mais amplo de condições entrelaçadas que podem determinar o pensamento, a prática e nossa fixação e gozo dos valores (MEAD, 2009, p. 353).

Mundo e sociedade são experiências vividas de modo compartilhado.

A sociedade existe na natureza social de seus membros. A natureza social de seus membros existe na presunção das atitudes organizadas dos outros que tomam parte

⁴⁰ Sass (2004, p. 175) afirma que, para Mead, a linguagem possui duas funções básicas: “a) a de ser meio de comunicação entre os indivíduos da espécie, constituindo-se, por isso, na base socialmente genética da organização dos atos sociais; b) a de ser um dos principais mecanismos para o indivíduo controlar a sua ação em relação ao mundo, constituindo-se, nesse sentido, em componente fundamental da individuação”.

com eles em atividades cooperativas, e esta presunção de atitudes organizadas surgiu através da comunicação. É a comunicação o que torna possível a participação, para usar a frase do professor Dewey (MEAD, 2009, p. 356).

A linguagem verbal, exercitada comunicativamente, cria mundo, cria significado e transforma o animal humano em ser humano. A palavra carregada de sentido e de significado é também a responsável pela estruturação da mente, da consciência e da personalidade.

2.2.3 Mente, inteligência, racionalidade e resolução de problemas

Como temos observado, a emergência da identidade do ser humano, enquanto consciência de si, e da sociedade organizada somente são viáveis sob o prisma de uma matriz intersubjetiva. A linguagem simbólica é a estrutura que possibilita a emergência da mente, do *self* e da sociedade. Continuando nossa explanação teórica, apresentaremos a seguir: o significado do conceito de mente para Mead [i]; a gênese e a estruturação da mente humana [ii]; a inteligência reflexiva enquanto caráter distintivo do ser humano [iii]; e a racionalidade enquanto capacidade de resolução de problemas e de conduta reflexiva [iv].

[i] O significado do conceito de ‘mente’

Nos escritos de Mead encontramos certa ambiguidade no uso do termo mente⁴¹, o qual é por ele largamente empregado. Em determinadas passagens, como veremos a seguir, esse termo pode ser relacionado à razão ou a certos mecanismos de controle que o ser humano emprega na sua relação com o mundo, como o caso da inteligência reflexiva⁴².

Se nos ativermos ao seu significado mais utilizado, a mente consiste numa habilidade desenvolvida socialmente de controlar o entorno no qual o indivíduo está inserido. Trata-se de uma experiência concreta do indivíduo, um foro interno, que denota o controle, mediante a linguagem, das significações estabelecidas entre o organismo e o meio. Em ‘*Mind, Self and Society*’, Mead define a mente do seguinte modo:

A mentalidade, em nosso enfoque, aparece simplesmente quando o organismo é capaz de assinalar significados para os outros e para si mesmo. Este é o ponto no qual a mente aparece, ou se preferirem, emerge. O que precisamos reconhecer é que estamos tratando da relação entre o organismo e o meio selecionado por sua

⁴¹ Optamos pela tradução do termo ‘*mind*’ (em inglês) por ‘mente’. Algumas traduções e artigos científicos, como no caso dos tradutores para a língua espanhola, preferem empregar o termo ‘espírito’. Em todos os casos, trata-se de um termo de difícil tradução, quando contextualizado aos escritos de Mead.

⁴² Tugendhat (1993, p. 195) afirma que o termo ‘*mind*’ significa, para Mead, “a inteligência especificamente humana”.

sensibilidade. O psicólogo está interessado no mecanismo que a espécie humana desenvolveu para ter controle sobre essas relações. [...] O animal humano, não obstante, elaborou um mecanismo de comunicação linguística através do qual ele obteve esse controle. [...] A habilidade para selecionar essas significações e indicá-las aos outros consiste numa habilidade que proporcionou um poder peculiar ao indivíduo humano. O controle foi possível pela linguagem. Eu afirmo que é esse mecanismo de controle sobre a significação, no sentido que indiquei, que se constitui o que denominamos de ‘mente’ (MEAD, 1992, p. 132-133).

Já em outro texto, Mead conceitua a mente como “um pensamento interior, esse fluxo interno de fala e o que ele significa – palavras com seus significados – o que suscita a resposta inteligente; é isso que constitui a mente na medida em que se encontra na experiência da forma” (MEAD, 1984, p. 39). Além disso, em outra passagem, Mead (1992, p. 367) afirma que a mais importante atividade da mente, no comportamento humano, consiste em “adaptar os impulsos conflitivos, de tal modo que possam expressar-se harmoniosamente”. Vemos, desse modo, a mente como um mecanismo e uma habilidade que o ser humano desenvolve, na experiência cotidiana, que lhe possibilita adaptar-se ao meio, controlar os próprios impulsos e criar sentido para suas próprias ações, bem como para as ações e atitudes dos outros.

[ii] *A gênese e a estruturação da mente humana*

Mead, ao atribuir à mente um caráter simbólico, como acabamos de ver, já sinalizava que sua gênese remete à sociabilidade e à linguagem. Ele é categórico ao afirmar a precedência do processo social e da comunicação em relação à origem da mente. A mente surge através da comunicação, num contexto de experiência social e de interação simbólica entre os indivíduos. A comunicação precede a estruturação da mente, e a linguagem é o campo no qual a mente se estrutura e no qual ela habita. Desses elementos, decorre o fato de Mead poder afirmar que:

O corpo não é um eu, enquanto tal; somente se converte em *self* quando desenvolveu uma mente dentro do contexto da experiência social. [...] A mente surge através da comunicação, por uma conversação de gestos, num processo social ou contexto de experiência (MEAD, 1992, p. 50).

A mente implica a relação do organismo com uma situação histórico-social concreta, na qual ele está inserido, uma relação mediada e estruturada por um conjunto de símbolos. Por isso, a existência da mente somente é possível a partir da experiência dos gestos como símbolos significantes. A internalização dos significados dos gestos possibilita o diálogo do indivíduo consigo mesmo e abre a possibilidade de uma relação de entendimento com os outros.

A internalização de nossa experiência das conversações de gestos externas, que levamos a cabo com outros indivíduos no processo social, é a essência do pensamento; e os gestos assim internalizados são símbolos significantes porque têm os mesmos significados para todos os membros da sociedade ou grupo social dado, isto é, despertam, respectivamente, as mesmas atitudes nos indivíduos que as praticam que nos indivíduos que respondem a eles: do contrário, o indivíduo não poderia internalizá-los ou ter consciência deles e de suas significações. [...] O mesmo procedimento responsável pela gênese e existência da mente ou consciência, a saber, a adoção da atitude do outro em direção a si mesmo, ou em direção a seu comportamento, envolve necessariamente a gênese e a existência, ao mesmo tempo, de símbolos significantes ou gestos significantes (MEAD, 1992, p. 47-48).

Tendo a mente caráter intersubjetivo e simbólico, “devemos considerar a mente como surgida e desenvolvida dentro do processo social, dentro da matriz empírica das interações sociais” (MEAD, 1992, p. 133). A mente, enquanto produto da internalização dos gestos vocais, mesmo se considerada numa dimensão interna, é social.

Quando chegamos à forma humana com sua capacidade de demarcar, mediante processo de análise, o que é importante em uma situação; quando chegamos à situação na qual uma mente pode surgir na forma individual, ou seja, onde o indivíduo pode voltar-se sobre si mesmo e estimular-se a si mesmo, do mesmo modo como estimula aos outros; onde o indivíduo pode suscitar em si mesmo a atitude de todo o grupo; onde pode adquirir o conhecimento que pertence a toda comunidade, no qual pode responder como responde a comunidade inteira em certas condições, quando dirige esta inteligência organizada na direção de fins particulares; é então que temos esse processo que proporciona soluções aos problemas, operando de maneira autoconsciente. É neste processo que temos a evolução da mente humana, fazendo uso direto desta classe de inteligência desenvolvida no processo inteiro de evolução (MEAD, 2009, p. 111-112).

Consoantes à mente, a inteligência e a racionalidade também podem ser compreendidas enquanto produtos sociais, dada a natureza funcional concreta das mesmas. Mais do que substâncias, elas podem ser caracterizadas como funções humanas forjadas num contexto social, como veremos na sequência.

[iii] *A inteligência reflexiva*

Processualmente, podemos afirmar que, tal qual a mente, a inteligência surge, enquanto capacidade de resolução de problemas, das situações e dos desafios concretos com os quais o indivíduo defronta-se diariamente.

A inteligência é essencialmente a capacidade para resolver os problemas da conduta atual em termos de suas possíveis consequências futuras, tal como estão envolvidas na base da experiência passada – a capacidade, portanto, para resolver os problemas da conduta presente à luz do passado e do futuro ou com referência a eles; envolve, igualmente, memória e previsão. E o processo de exercício da inteligência é o processo de demorar, organizar e selecionar uma resposta ou reação aos estímulos de uma situação ambiental dada (MEAD, 1992, p.100).

É através da participação num mundo humano, através da interação e da realização de atividades comuns que se desenvolve a inteligência humana. Ou seja, para Mead (2009, p. 122), “é mediante este tipo de participação, este adotar as atitudes dos outros indivíduos, que se constitui o caráter peculiar da inteligência humana”.

A inteligência reflexiva é um elemento característico e diferenciador do homem em relação aos outros animais. Ações intencionais e reações universais podem ser encontradas, segundo Mead, em outras formas inferiores. Entretanto, a inteligência reflexiva e a racionalidade simbólica somente são dimensões encontradas no homem⁴³. Mediante a inteligência reflexiva o homem pode antecipar o futuro, ou seja, tem a capacidade de imaginar as consequências dos próprios atos e atitudes e, ao mesmo tempo, tem a possibilidade de comunicar isso aos outros e a si mesmo.

[iv] *Racionalidade, resolução de problemas e conduta reflexiva*

Alinhado ao conceito de mente e de inteligência reflexiva, Mead concebe a racionalidade enquanto a capacidade que o ser humano desenvolve de resolver os problemas quotidianos e de manter uma conduta reflexiva diante de si mesmo, dos outros e do mundo que o cerca. A racionalidade e o pensamento não são concebidos enquanto entidades puramente transcendentais e abstratas⁴⁴. São, antes disso, formas de conduta reflexiva que se expressam e se concretizam na interação social.

Mead entende que o processo de reflexão surge na conduta social. A racionalidade denota, inicialmente, certa suspensão da ação, pois inclui um afastamento do ato. Envolve duas atitudes coadunadas: a análise do objeto ou da situação de ação e a organização de uma resposta ou reação na forma de representação.

A reflexão ou a conduta reflexiva surge somente sob as condições da consciência de si, e torna possível o controle e a organização intencional, por parte do organismo individual, de sua conduta, com referência a seu meio social e físico, ou seja, com relação às distintas situações nas quais está envolvido e às quais reage. A organização do *self* é, simplesmente, a organização, pelo organismo individual, do conjunto de atitudes em direção a seu meio social, [...] que está em condições de adotar. É essencial que tal inteligência reflexiva seja tratada desde o ponto de vista do comportamento social (MEAD, 1992, p. 91).

⁴³ Neste sentido, afirma Mead (1992, p. 118): “Isso pareceria responder ao que denominamos ‘mente’ quando falamos da mente animal, porém quando falamos da inteligência reflexiva nós a reconhecemos, em geral, como pertencente somente ao organismo humano”.

⁴⁴ Silva (2010, p. 182), chama a atenção para a uma ‘virada social’ do modelo de ação de Mead a partir dos escritos do ano de 1910. A partir desse período, “a racionalidade humana começou a ser concebida como emergindo gradualmente, na história da espécie, da natureza cooperativa da vida social”.

Num grupo social, que possui formas de atividades organizadas e instituições sociais, a ação de um de seus membros provoca respostas dos outros membros. A recursividade da ação e a capacidade de controlar as reações e respostas, adequando-as ao contexto e às necessidades do grupo, é o que podemos denominar de racionalidade. Um ser racional, dotado de razão, é aquele capaz de assumir as atitudes do grupo e incorporá-las em seus próprios atos sob a perspectiva de um processo cooperativo.

A mente ou razão pressupõe organização social e atividade cooperativa nessa organização social. O pensamento é simplesmente o raciocínio do indivíduo, uma conversação surpreendente entre o que designamos o ‘eu’ e o ‘mim’ (MEAD, 1992, p. 335).

O ser humano, através do convívio familiar e da participação nas instituições e grupos sociais, é inserido num processo interativo simbólico e neste, e através deste, passa a adotar os papéis e as atitudes dos que lhe são próximos. A reação a cada gesto ou atitude dos outros, estimula a reflexão e a constituição de uma dimensão subjetiva própria. Nesse sentido, a racionalidade e o pensar são processos que se articulam com o todo da vida humana, nas mais variadas das suas dimensões. Implicam a unidade da personalidade e a abertura ao outro.

Pensar é um processo de conversação com o próprio si mesmo (*self*) quando o indivíduo adota a atitude do outro, especialmente quando adota a atitude comum do grupo inteiro, quando o símbolo que usa é um símbolo comum que tem um significado comum para o grupo inteiro, para todos os que o integram e qualquer um que pudesse integrá-lo. É um processo de comunicação com participação na experiência de outras pessoas (MEAD, 2009, p. 122-123).

O pensar, processo social por excelência tal qual o conversar, consiste numa resposta às palavras ou gestos de outro alguém. Trata-se de um ato que denota, ao mesmo tempo, reflexão e afeto, uma vez que pressupõe uma atitude de acolhida global dos estímulos oriundos de um objeto ou fato. É a partir do pensar que surge a consciência reflexiva, a qual envolve três estágios sucessivos que compõe o processo de percepção e de reação reflexiva diante de algo: emocional, estético e intelectual.

O estágio emocional corresponde à percepção do ato ou do objeto mediante a inibição da razão pelo objeto mesmo. De acordo com Mead (2008, p. 67), ele precede o estágio estético e o intelectual, visto tratar-se “daquele elemento que serve apenas como um estímulo e que configura a reação livre”. Além disso, é considerado emocional porque se origina das

possíveis respostas conflitivas da consciência diante do objeto ou acontecimento⁴⁵. Não se trata, ainda, de uma percepção do objeto, mas da fase necessária de ser afetado por ele.

O estágio estético encontra-se entre o estímulo e a análise. Ele implica a construção global do objeto, a acolhida dos fragmentos num todo, por parte da consciência, de modo intuitivo e sem uma reação sobre ele⁴⁶. Trata-se de um voltar-se da atenção em direção à coisa, ou seja “a atenção é voltada para o objeto para descobrir exatamente o que é” (MEAD, 2008, p. 84).

O estágio intelectual do ato consiste, para Mead (2008, p. 84) na abstração, “na dissecação e na análise” do objeto. Nesta fase, é possível dissecar, encontrar os vários elementos que compõem o objeto para voltar a reconstruí-lo sob uma nova perspectiva, isso porque “a atitude intelectual constrói um objeto para a atividade” (MEAD, 2008, p. 85).

A partir desses três estágios do processo reflexivo da consciência, elencados por Mead, podemos afirmar que o ato de pensar não consiste somente num processo intelectual. Ele possui também uma dimensão afetiva e estética. Essa afirmação mostra-se fecunda para discutirmos os processos formativos escolares e os desafios educacionais derivados dos escritos de G. H. Mead, como veremos na sequência desta pesquisa.

Além disso, é interessante perceber que a vida humana constitui-se, na visão de Mead, num processo contínuo de solução de problemas. Resolver os problemas que se apresentam é o princípio de todo o pensar, de toda a conduta reflexiva. Será uma conduta reflexiva aquela conduta que, num movimento contínuo, for cobrando consciência diante dos problemas e das vivências concretas. Desse modo, na vivência concreta do dia-a-dia, na abertura à dimensão social da vida e na resolução das situações problemáticas que se apresentam, forja-se a racionalidade humana enquanto uma forma evoluída de conduta reflexiva⁴⁷.

Para Mead a forma mais elaborada e evoluída de conduta reflexiva humana, do processo de pensar e de suas aplicações sociais, pode ser encontrada no denominado mundo do discurso. O discurso pressupõe, enquanto modo de apresentar um problema e de buscar coletivamente sua solução, a capacidade de pensar, de abstrair, de generalizar, de interpretar e de encontrar coletivamente, através da interação e da discussão, a melhor hipótese para a

⁴⁵ De acordo com Bredo (2010, p. 326), diante do conflito de respostas e “tendo perdido a trilha, o sujeito fica frustrado, ansioso, inseguro, com medo, com raiva e assim por diante”, o que se configura no estágio emocional do ato.

⁴⁶ Para Mead (2008, p. 59), “uma função do estado estético é apresentar o objeto por inteiro”, como se fosse um todo.

⁴⁷ É interessante perceber que ao tratar do conhecimento sob o ponto de vista pragmático, Habermas (2004b, p. 34) afirma que “o processo do conhecimento é representado como um comportamento inteligente que resolve problemas e possibilita processo de aprendizagem, corrige erros e invalida objeções”.

resolução do problema dado⁴⁸. Ele está intimamente ligado ao mundo da experiência cotidiana de cada sujeito individualmente e à comunidade na qual se materializa, visto ser a chave ou o procedimento racional mais indicado para a configuração coletiva das respostas necessárias à existência do grupo humano.

2.3 A GÊNESE E A ESTRUTURA DO *SELF*

O conceito de *self* é central na obra de G. H. Mead. Para Herbert Blumer (2003, p. 57), um dos primeiros acadêmicos americanos a analisar os escritos de Mead, “a concepção de *self* é o coração do pensamento psicológico-social de Mead. Consiste na chave para entender suas análises da ação social, da constituição social dos indivíduos e da sociedade humana”. O conceito de *self* congrega e pressupõe um olhar multidisciplinar, que articula a psicologia social, a ciência e a política. A abordagem de Mead ao problema da gênese e da estruturação do *self* humano pode ser compreendida como uma busca pelas condições de possibilidade de emergência da identidade pessoal enquanto consciência de si mesmo. Em tal empreendimento, Mead lançou mão de uma abordagem científica da psicologia social. Pautou-se por um tratamento empírico e reflexivo das observações e das experiências verificadas. Seu olhar e suas considerações estavam intimamente relacionados às experiências cotidianas, a um posicionamento pragmático e a uma opção teórica antimetafísica.

Metodologicamente, para abordar o tema da gênese e da estrutura do *self*, buscando ser fiéis àquilo que Mead intuiu, optamos por um recorte a partir de três eixos temáticos, que detalharemos na sequência: [2.3.1] a gênese social do *self*; [2.3.2] as fases de desenvolvimento do *self* e o processo de desenvolvimento e internalização da noção de *outro generalizado*; e [2.3.3] as estruturas dialéticas internas do *self*, o eu (*I*) e mim (*me*).

2.3.1 A gênese social do *self*

O conceito de *self*, na teoria psicossocial de Mead, possui correlação com o conceito de ‘eu’ do período do Romantismo Filosófico. É imprescindível, pois, que explicitemos, mesmo que de modo sintético, o contexto filosófico a partir do qual Mead cunha o conceito de

⁴⁸ De acordo com Mead (2008, p. 126), “se formos para o processo lógico do discurso, nós perceberemos que ele envolve a apresentação de um problema e a sua solução”.

self [i]. Ao mesmo tempo, percebemos ser necessário apresentar o que nosso autor entende pelos conceitos de consciência e de consciência de si, as diferenças entre eles, bem como as condições para que ambas possam se desenvolver [ii]. Como veremos, um dos pré-requisitos para a gênese do *self* consiste no desenvolvimento da capacidade de o sujeito colocar-se a si mesmo como um objeto num contexto interativo [iii]. Esse exercício, de tornar-se objeto para si, não se dá num viés solipsista, mas mediante processos interativos e simbólicos. Disso decorre a possibilidade de afirmarmos que a gênese do *self* é, fundamentalmente, social [iv].

[i] *O contexto filosófico do conceito de 'self'*

Ao contextualizarmos o conceito de *self* podemos perceber que Mead inventariou, na história do pensamento ocidental, rastros do que se constituiu a noção de subjetividade e de 'si mesmo'. De acordo com Kaminsky (2009, p. 12), Mead “incorporou de Kant a ideia do si mesmo transcendental, unidade funcional pressuposta em nosso próprio processo de experiência, enquanto que com Hegel desenvolve o processo de construção da negatividade dialética do si mesmo em relação ao não-si mesmo”.

Num texto memorável sobre Kant e o Romantismo Filosófico⁴⁹, Mead principia sua análise do *self* no *cogito* cartesiano, passando pela experiência empírica de Hume e chegando à entidade transcendental do ser em Kant. Neste sentido, Mead afirma:

Kant afirmou que o si mesmo (*self*) estava postulado como uma entidade última. Era uma realidade, porém impossível de conhecer. Descartes afirmava que o si mesmo devia existir porque pensamos, e porque pensamos, devemos ser. Não postulava uma experiência imediata do si mesmo nesse pensar. É a essa experiência propriamente dita que se remonta o romântico, a experiência na qual o si mesmo é o mais real, a realidade mais incisiva dentro da experiência (MEAD, 2009, p. 210).

Diferente de Hume, que segue uma vertente mais empírica do *self*, Kant agrega uma dimensão transcendental ao eu. O eu que julga, incorpora e está acima da referência aos objetos com os quais se relaciona. Seguindo essa intuição, Mead afirma:

O 'si mesmo' kantiano, como temos visto, tem dois aspectos. Um deles é puramente formal, como aparece na unidade transcendental da apercepção; esse poder unificador que mantém unidas nossas percepções, as constitui, as faz diferentes das meras sensações e lhes dá unidade. [...] O outro aspecto deste 'si mesmo', como vimos, aparece na Crítica da Razão Prática. [...] Aceitamos a responsabilidade de nossas próprias ações. Não poderíamos tomar cargo de tal responsabilidade a menos que fôssemos livres, a menos que estas ações fossem as nossas. Desde o ponto de vista kantiano, o mero fato de aceitar a responsabilidade suporta a postulação de que os homens são livres. [...] Portanto, tal como sabemos, não podemos encontrar a liberdade no mundo da experiência. O pressuposto de Kant é que devemos postular

⁴⁹ Referimo-nos ao texto “*Kant and the Background of Philosophic Romanticism*”, que consta na obra *Escritos políticos y filosóficos* (MEAD, 2009, p. 201-214).

um si mesmo que, por assim dizer, se encontre num reino diferente do reino do fenomênico, ou seja, no mundo *noumênico* das ‘coisas em si mesmas’ (MEAD, 2009, p. 201).

Nesse processo de reconstrução histórica do conceito de ‘si mesmo’ (*self*), Mead também recorre a Hegel, especialmente aos escritos da juventude⁵⁰. Na percepção de Mead, Hegel consegue dar um terceiro passo em relação à dualidade kantiana, um passo unificador, que une sujeito e objeto numa expressão mais elevada do si mesmo.

[ii] *A consciência e a consciência de si mesmo*

Mead entende que a consciência e a consciência de si mesmo são elementos que podem ser diferenciados na experiência humana. Existe, na obra de Mead, uma clara diferença no uso dos termos anteriores, como veremos na sequência.

A consciência não representa uma substância ou algo separado, suprassensível, que se sobrepõe a um organismo ou à forma humana. Representa, sim, certa classe de meios empregados na relação do indivíduo com outros organismos sensíveis e com o próprio meio no qual está inserido.

Não podemos identificar o *self* com o que comumente denominamos consciência, ou seja, com a presença privada ou subjetiva dos caracteres dos objetos. Existe, certamente, uma distinção comum entre a consciência e a consciência de si: consciência corresponde a certas experiências como a da dor ou do prazer e consciência de si refere-se a um reconhecimento ou aparição do *self* como um objeto (MEAD, 1992, p. 169).

Em relação à consciência, Mead adverte que existem algumas condições para a sua existência. A primeira condição é a vida, o processo mediante o qual o indivíduo busca, através das próprias ações, manter-se a si mesmo e as gerações posteriores. A segunda condição consiste nas reações das formas vivas às condições do sistema e do meio ambiente no qual estão inseridas⁵¹. Desse modo, primariamente, podemos reconhecer a consciência nas reações das “formas vivas a uma estimulação externa, de forma a preservar o processo de vida” (MEAD, 2002, p. 94). A consciência está sedimentada na capacidade de selecionar respostas ou reações frente ao mundo circundante.

⁵⁰ Silva (2009, p. 86) destaca o papel privilegiado de Hegel na construção teórica de Mead ao afirmar que Hegel foi um “interlocutor privilegiado que ajudou a modelar a posição intelectual de Mead”.

⁵¹ É interessante notar que, dessa perspectiva, estar dotado de consciência ou desenvolver uma consciência não seria um atributo exclusivo ao homem, mas algo compartilhado com outras formas vivas, na medida em que elas possuíssem estratégias de se manterem vivas e de atuarem para modificar o ambiente em que vivem. Por isso, no texto ‘*The implications of the self*’ (MEAD, 2002, p. 91-109), Mead inclui, além do ser humano, outros animais como capazes de desenvolver esse tipo de ação.

Mead entende que somente num contexto social o indivíduo pode desenvolver uma consciência de si mesmo, pode converter-se em *self* ou em objeto para si mesmo. É na conduta interativa que o indivíduo pode adquirir a autoconsciência, pois “ser consciente de si é, essencialmente, converter-se em um objeto para si em virtude das relações sociais de um indivíduo com os outros” (MEAD, 1992, p. 172).

Ao analisar o tema da autoconsciência em Mead, Ernst Tugendhat (1993, p. 33) destaca a concepção revolucionária que demarca sua posição, pois “o que Mead chama de ‘si mesmo’, e o que designa como autoconsciência e reflexão, se constitui no falar consigo mesmo. Este falar consigo mesmo se constitui, por sua vez, de maneira social, na interiorização do falar com os outros”. Isso nos leva a constatar que Mead compreende a consciência de si mesmo numa acepção fundamentalmente cognitivo-interativa. Trata-se da internalização e da dramatização simbólica dos papéis significativos do grupo social do indivíduo.

A consciência de si [...] é um fenômeno essencialmente cognitivo antes que emocional. O processo de pensamento ou intelectual [...] é a primeira fase experiencial na gênese e no desenvolvimento do *self*. [...] A essência do *self*, como dissemos, é cognitiva: reside na conversação internalizada de gestos que constitui o pensamento, ou em termos da qual procede o pensamento ou a reflexão. E disso decorre que a origem e as bases do *self*, como as do pensamento, são sociais (MEAD, 1992, p. 173).

A concepção de *self* é considerada cognitiva porque o acesso a ele pode ocorrer somente mediante o exercício de se colocar a si mesmo enquanto objeto num contexto interativo, como veremos a seguir.

[iii] *O exercício de colocar-se a si mesmo como objeto na interação*

Para Mead, uma das principais características do *self* consiste na capacidade de um indivíduo tornar-se um objeto para si mesmo num contexto interativo. Ele não entende esse processo de flexibilidade do eu tal qual o compreendiam os autores da modernidade. O ser humano não tem condições objetivas de sair de si mesmo, enquanto observador, e intuir-se enquanto eu nesse mesmo processo reflexivo e monológico. O acesso ao “eu” é sempre mediado por um “mim”, uma consciência de si que advém da introjeção das demandas, dos papéis e das perspectivas generalizadas da comunidade⁵². Ou seja, é fundamentalmente pela

⁵² Embora a afirmação de Mead acerca da necessidade de o sujeito colocar-se enquanto objeto para si mesmo denote certa convivência com o modelo da filosofia da consciência, podemos perceber que Mead se refere, sempre, ao processo social de emergência da identidade do eu. O exercício de colocar-se enquanto objeto pressupõe, inicialmente, sair de si mesmo mediante a interação. Ou seja, a imagem que o sujeito cria de si

via da linguagem e da interação com os outros que o sujeito adquire um *self*, uma consciência de ‘si mesmo’.

Recordemos que o termo *self* tem um significado preciso que podemos enunciar abreviadamente do seguinte modo: é a forma reflexiva da experiência do sujeito humano que resultará da aquisição, no decurso da interação social, de um significado do eu individual desde o ponto de vista das relações (significativas) de conduta em um contexto intersubjetivo (YNCERA, 1994, p. 206-207).

No texto denominado ‘*The social self*’⁵³, anterior a ‘*Mind, Self, and society*’, Mead já apontava claramente que o caminho à consciência de si implicava a interação com o outro. Ou seja, somente pela via intersubjetiva é que o *self* poderia se estruturar⁵⁴. É pela ação social que a consciência atinge a consciência de si. Trata-se de um processo concreto, perceptível na ação comunicativa do eu e na reação compreensiva do outro. O mecanismo central é a estimulação social que se dá pela interação simbólica, mediada pela linguagem⁵⁵. Os gestos vocálicos estimulam e demandam por respostas, tanto dos outros como de si mesmo.

Temos que recordar a experiência de tornar-nos conscientes que temos estado envolvidos, enquanto si mesmos, para produzir autoconsciência. [...]. Como tenho indicado em outro lugar, o mecanismo para esta resposta à nossa própria estimulação social pelos outros, decorre naturalmente do fato de que os sons, gestos, especialmente os gestos vocálicos, que o indivíduo dirige aos outros, clamam ou tendem a clamar uma resposta de si mesmo (MEAD, 1981, p. 145).

Compreender-se enquanto ‘si mesmo’ implica o desenvolvimento de uma forma reflexiva gramatical que pressupõe a capacidade de o indivíduo definir-se dentro de uma

mesmo, enquanto objeto, advém da imagem que os outros lhe ofertam acerca do próprio atuar. Trata-se, portanto, de uma imagem do eu, enquanto um objeto, mediada pelo outro. Essa é a mesma opinião que possui Axel Honneth (2009, p. 283) quando afirma: “Para Mead, não cabe dúvida, de que o sujeito individual não pode adquirir uma identidade consciente senão somente trasladando-se à perspectiva excêntrica de um outro representado de maneira simbólica, desde a qual aprende a olhar a si mesmo e ao seu atuar como participante de interação: o conceito de “*me*” que representa a imagem que tenho de mim desde a perspectiva de meus companheiros de comunicação deve esclarecer, de modo cabal, que o indivíduo não pode representar-se a si mesmo na consciência senão em posição de objeto”. Além disso, não podemos esquecer que a constituição do *self* não pode ser entendida sem considerar concomitantemente as dimensões pessoal e social. Nesse sentido, a relação com o outro e a conseqüente ação de internalizar o ‘papel’ do outro, concreto ou generalizado, não substitui a tarefa pessoal de colocar-se a si mesmo em questão. Com isso, podemos concordar que a afirmação anterior faz sentido, no conjunto da obra de Mead, de modo a preservar tanto a dimensão individual quanto a dimensão social na constituição do ‘si mesmo’, visto que “o *Self* não é resultado de uma reflexão individual, solitária, nem simplesmente produto da sociedade, evitando com isso um determinismo de ordem individual ou coletivista” (DALBOSCO, 2010, p. 235).

⁵³ Trata-se de um artigo originalmente publicado em 1913, que faz parte da coleção *Selected Writings* que temos utilizado no presente estudo (Cf., MEAD, 1981, p. 142-149). De acordo com Silva (2009, p. 149), este artigo “formula pela primeira vez um tratamento psicológico das questões morais à luz do método científico”.

⁵⁴ “A situação atual é esta: o *self* atua com referência aos outros e é imediatamente consciente dos objetos dessa ação. [...] Porém, além desses conteúdos, a ação em relação aos outros clama por respostas no próprio indivíduo – existe, então, outro ‘mim’ criticando, aprovando, sugerindo e conscientemente planejando, isto é, um *self* reflexivo” (MEAD, 1981, p. 145).

⁵⁵ Ao comentar o texto “*The social self*”, Reck (1981, p. xxix) argumenta que a identidade individual de cada sujeito depende de um processo de flexibilidade, ou seja, da “habilidade de o sujeito tornar-se um objeto para si mesmo”, pois “o mecanismo original da consciência reflexiva, da individualidade, consiste no gesto vocálico”.

unidade simultânea de sujeito e de objeto⁵⁶. Denota uma autocompreensão prática que perpassa toda a ação e o transcorrer de toda a existência do ser humano. O ser humano desenvolve essa capacidade ou estrutura interna que o diferencia, individualizando-se reflexivamente, mas ao mesmo tempo, permanecendo membro de uma comunidade. O ‘si mesmo’ só é possível como resultado da relação com os outros ‘si mesmos’. É o conjunto de relações intersubjetivas que faculta ao indivíduo a consecução do projeto pessoal de constituição de um *self*.

Por isso, podemos afirmar que o uso comunicativo da linguagem e as inter-relações pessoais são fatores decisivos na estruturação do conceito de si mesmo. A personalidade emerge enquanto criação individual num contexto social⁵⁷. Trata-se da criação de uma estrutura social internalizada no próprio indivíduo.

Um ‘si mesmo’ (*self*) pode surgir quando há um processo social dentro do qual o si mesmo tem sua iniciação. Surge, dentro desse processo. Para esse processo, a comunicação e a participação, que tenho mencionado, são essenciais. Esse é o modo em que surgiram os ‘si mesmos’ (*selves*) como tais. É lá onde o indivíduo está num processo social, do qual é parte, onde influi verdadeiramente sobre si mesmo como sobre os demais. Lá o ‘si mesmo’ surge. E lá se volta sobre si, se dirige a si mesmo. Utiliza-se das experiências que pertencem a seu próprio organismo. Identifica-as consigo mesmo (MEAD, 1984, p. 42).

Em ‘*Mind, Self, and Society*’, Mead chama a atenção para o fato de que o *self* não é uma estrutura inata no ser humano. Ser ou possuir um corpo físico não implica, necessariamente, possuir uma identidade ou ter formado um conceito de si mesmo.

O *self* possui um caráter distinto do organismo fisiológico propriamente dito. O *self* é algo que tem desenvolvimento; não está presente inicialmente, no nascimento, mas surge no processo da experiência e da atividade social, ou seja, se desenvolve no indivíduo como o resultado de suas relações com esse processo como um todo, e com os outros indivíduos que se encontram no interior desse processo (MEAD, 1992, p. 135).

Como vimos, Mead entende o *self* como um processo⁵⁸, um ‘si mesmo’ que se estrutura simbolicamente, no seio da linguagem e do encontro com o outro. Não se trata de uma realidade imediata, visto seu caráter processual e intersubjetivo. Mas, implica no exercício de o ser humano colocar-se como objeto para si mesmo.

⁵⁶ De acordo com Kaminsky (2009, p. 11), a noção de ‘si mesmo’ em Mead aponta para “um composto ou interação de impulsos sociais fundamentais e a evocação da consciência que alcançamos quando nos dirigimos a nós mesmos, do mesmo modo como nos vêem os outros, por via da linguagem simbólica e da fala comum”.

⁵⁷ “Somente no processo social podem surgir os *selves* enquanto distintos de organismos biológicos – *selves* na qualidade de seres que se tornaram conscientes de si” (MORRIS, 1992, p. xxiv).

⁵⁸ Blumer (2003, p. 58-62) percebe na obra de Mead uma dupla dimensão da estruturação do *self*: ele pode ser compreendido enquanto um objeto, visto a possibilidade de ser intuído reflexivamente e, ao mesmo tempo, enquanto um processo, à medida da consecução da relação dialética interna entre um ‘eu’ e um ‘mim’.

O *self* tem a característica de ser um objeto para si, e essa característica o distingue de outros objetos e do corpo. [...] O corpo não se experimenta a si mesmo como um todo, no sentido em que o *self*, de alguma forma, entra na experiência do *self*. O que quero destacar é a característica do *self* como objeto para si mesmo. Essa característica está representada pelo termo '*self*', que é um reflexivo e indica o que pode ser tanto sujeito quanto objeto (MEAD, 1992, p. 136-137).

Afirmar que o *self* origina-se como uma consciência de si para si mesmo, não elucida o problema de sua gênese. Por isso, Mead busca responder também a seguinte questão: como é possível o *self* experimentar-se enquanto um objeto para si? Afirma que é o recurso à conduta ou atividade social do ser humano que poderá aclarar essa situação.

O indivíduo experimenta-se a si mesmo como tal não diretamente, mas só indiretamente, desde os pontos de vista particulares dos outros membros individuais do mesmo grupo social, ou desde o ponto de vista generalizado do grupo social, enquanto um todo, ao qual ele pertence. Porque ele entra em sua própria experiência como *self* ou indivíduo, não direta ou imediatamente, não se converte em sujeito de si mesmo senão somente na medida em que se converte primeiramente em objeto para si mesmo, do mesmo modo que outros indivíduos são objetos para ele ou em sua experiência; e se converte em objeto para si somente adotando as atitudes dos outros indivíduos em relação a si mesmo, dentro de um meio social ou contexto de experiência e conduta, no qual tanto ele como ou outros estão envolvidos (MEAD, 1992, p. 138).

A autorreflexibilidade somente é possível porque somos capazes de nos ouvir falar, de responder à nossa fala e, ao mesmo tempo, de interagirmos com os outros. Disso decorre o fato de que o *self* possui uma gênese estritamente social, como veremos a seguir.

[iv] A gênese social do '*self*'

Mead entende que a noção de 'si mesmo' é constituída mediante processos de socialização numa matriz intersubjetiva e simbólica. A gênese do *self* ocorre no interior da sociedade, através da inserção do indivíduo nos processos de comunicação e da consequente internalização das estruturas simbólicas da linguagem⁵⁹.

Percebemos que Mead apresenta uma compreensão original acerca da subjetividade, deslocando-a para a esfera da intersubjetividade. A estrutura básica que torna possível a emergência do *self*, da mente e da consciência de si é a linguagem enquanto práxis

⁵⁹ Para Strauss (1984, p. xxv), em Mead, "a reflexividade do si mesmo [*self*] depende da linguagem e surge durante a infância como um resultado da participação em grupos". Seguindo essa lógica, Silva (2009, p. 177) afirma: "um indivíduo se torna um sujeito para si mesmo quando se descobre agindo com relação a si próprio da mesma forma que age com relação a outros; inversamente, um indivíduo se torna um objeto para si mesmo quando é afetado por sua própria conduta social da maneira como é afetado pela ação dos outros".

comunicativa⁶⁰. O mecanismo empregado nesse processo é o da internalização da atitude do outro. É, portanto, na conduta social humana que esses processos são desenvolvidos e que essas estruturas têm a possibilidade de se efetivarem.

As pessoas somente podem existir em relações definidas com outras pessoas. [...] O indivíduo possui um *self* somente em relação com os *selves* dos outros membros do seu grupo social; e a estrutura de seu *self* expressa ou reflete a pauta geral de comportamento do grupo social ao qual pertence, assim como o faz a estrutura do *self* de todos os demais indivíduos pertencentes a esse grupo social (MEAD, 1992, p. 164).

O ser humano humaniza-se e individualiza-se mediante processos de socialização: a gênese do *self* é social. Ou seja, para Mead (1992, p. 140), “o *self*, enquanto objeto pra si mesmo, é essencialmente uma estrutura social e surge da experiência social”, sendo impossível conceber essa noção desacoplada da vivência social.

O indivíduo se converte em *self* na medida em que pode adotar a atitude de outro e atuar em direção a si mesmo como atuam os outros. [...] O que constitui um *self* é o processo social de influir sobre outros num ato social e, em seguida, adotar a atitude dos outros, despertada pelo estímulo, e então reagir, por sua vez, a essa resposta (MEAD, 1992, p. 171).

A citação anterior apresenta, de modo exemplar, os elementos centrais a partir dos quais se estrutura o *self*. A conexão entre sociedade e indivíduo se dá pela participação do ser humano nas atividades sociais, as quais implicam interação e comunicação simbólica. Por isso, a participação social e a adoção da atitude do outro são dois elementos centrais para a gênese do *self*.

O *self*, que é central para toda a chamada experiência mental, aparece somente na conduta social dos vertebrados humanos. Os indivíduos se convertem em objetos para si mesmos, precisamente, porque se descobrem a si mesmos adotando a atitude dos outros que estão envolvidos nas suas condutas. [...] Além do mais, a verdade é que o *self* pode existir somente para o indivíduo se ele assume os papéis sociais dos outros (MEAD, 1981, p. 283-284).

Como temos visto, a experiência de ser um *self*, um si mesmo, somente pode ser atingida através da participação social, da interação e do envolvimento em experiências compartilhadas com outros seres humanos. A autoconsciência de si consiste numa construção intersubjetiva e simbólica⁶¹. Intersubjetiva porque o indivíduo se constitui no recurso à sociedade, e simbólica porque implica configuração de sentidos e de significados através da

⁶⁰ “A mesma mediação da linguagem é a que, nesta teoria, torna possível a aparição do *self*. Na verdade, o *self*, a mente, a ‘consciência de’ e o símbolo significante são, em certo sentido, precipitados juntos” (MORRIS, 1992, p. xxiii).

⁶¹ Honneth alerta para a evidente concepção intersubjetiva da consciência humana presente na obra de Mead. A esse respeito afirma: “um sujeito só pode adquirir uma consciência de si mesmo na medida em que ele aprende a perceber sua própria ação da perspectiva, simbolicamente representada, de uma segunda pessoa” (HONNETH, 2009, p. 131).

prática linguística. Tal construção não é isolada no tempo e no espaço. Ela emerge no quadro determinado das ações e das relações do indivíduo com os outros e com o meio ambiente em que vive. Nesse sentido, Mead afirma:

O que eu gostaria de delinear é a maneira na qual o *self* e a mente (*mind*) aparecem dentro dessa conduta. [...] A autoconsciência se obtém em nossa própria experiência na medida em que não somos autoconscientes. Além disso, está implicado que esse desenvolvimento tem lugar somente em um grupo social, pois os *selves* somente existem em relação a outros *selves*, do mesmo modo que o organismo, enquanto um objeto físico, existe somente na relação com outros objetos físicos (MEAD, 1981, p. 278).

A consciência de si emerge da relação com os outros mediante a internalização dos papéis sociais e das expectativas generalizadas da comunidade à qual pertence. Para que isso ocorra, é necessário que cada ser humano desenvolva o mecanismo de adotar a atitude ou o papel social do outro.

O si mesmo (*self*) humano surge através da habilidade de adotar a atitude do grupo ao qual pertence – porque pode expressar-se a si mesmo em termos da comunidade à qual pertence e assumir as responsabilidades que pertencem à comunidade; porque pode reconhecer suas próprias obrigações como diferentes das de outros – isso é o que constitui o *self* como tal. [...] A estrutura da sociedade reside nesses hábitos sociais e nos convertemos em nós mesmos somente na medida em que podemos adotar esses hábitos sociais (MEAD, 1984, p. 33).

Ao adotar a atitude ou o papel dos outros membros do grupo social, o indivíduo passa a compartilhar integralmente das experiências desse grupo. Adotar a atitude do outro implica colocar-se na perspectiva do outro, colocar-se no lugar do outro. Diferente dos outros animais, o ser humano desenvolve a capacidade de adaptar o próprio comportamento ao comportamento do outro. Para Mead, animais como a formiga e a abelha, embora manifestem condutas sociais, não pautam seus comportamentos numa estrutura simbólica de interação. Ao contrário, há uma diferenciação fisiológica que define as funções de cada uma delas na conduta social. Não podemos considerar que os atos de uma formiga ou de uma abelha sejam atos sociais no sentido estrito do termo. Um ato, para ser considerado social, necessita estar orientado ao outro, de modo intencional, levando à interação e à cooperação entre os diversos indivíduos.

Um ato social pode ser definido como aquele ato no qual a ocasião ou o estímulo que libera um impulso está fundamentado no caráter ou na conduta de uma forma vivente, que pertence ao próprio meio que a impulsiona a isso. Desejo, contudo, restringir o ato social à classe de atos que envolvem cooperação de mais de um indivíduo e, cujo objeto, tal como aparece definido pelo ato, no sentido de Bergson, é um objeto social. Entendo por objeto social, um objeto que responde a todas as partes de um ato complexo, ainda que essas partes estejam fundadas na conduta de diferentes indivíduos. O objetivo do ato está fundamentado nos processos vitais do grupo, não nos dos indivíduos separados (MEAD, 1981, p. 279-280).

Diante disso, podemos inferir que o sujeito humano, enquanto individualidade e identidade de si mesmo, cria-se e se recria *pari passu* às interações sociais que estabelece, às ações cooperativas com as quais se envolve e às performances linguísticas que desenvolve comunitariamente⁶². Será um *self* ao internalizar as atitudes e os papéis sociais dos outros em relação a si mesmo e ao participar comunicativamente da vida social da comunidade à qual pertence.

2.3.2 Etapas de desenvolvimento do self e o ‘outro generalizado’

Como temos visto, Mead entende que o processo mediante o qual surge o *self* tem seu princípio na conversação de gestos, a qual evolui para uma comunicação significativa, mediante o desenvolvimento de uma linguagem proposicionalmente diferenciada. O caráter estruturante do *self* encontra-se no processo de comunicação mediante o qual um organismo reage ao gesto do outro, internalizando a atitude ou o papel social deste outro. Junto do processo de comunicação, [i] o brincar e o jogar são apresentados por Mead como analogias, como etapas do processo de gênese do *self*. O brincar e o jogar precedem a estruturação da noção de [ii] ‘outro generalizado’, uma convenção universalizada da vontade coletiva da comunidade, que necessita ser internalizada por parte do indivíduo para que se torne um *self*.

[i] O brincar e o jogar

Mead afirma que além da participação nas atividades linguísticas, existem duas ilustrações do processo de desenvolvimento da autoconsciência da criança: “o primeiro estágio é o do brincar (*play*) e o segundo o do jogar (*game*), que são distintos entre si” (1981, p. 284). A brincadeira e o jogo consistem em fatores básicos na gênese do *self*⁶³.

O brincar consiste num processo fundamental que possibilita o desenvolvimento de todo o comportamento social. É uma atividade central para o desenvolvimento da autoconsciência e da identidade pessoal, mantendo sua influência por todo o transcorrer da

⁶² De acordo com Mendes (2007, p.11), “o sujeito, enquanto individualidade e identidade, desenvolve-se *pari passu* com as condições contingentes da interação social, orientando-se na competência de sua performance linguística, mediada intersubjetivamente”.

⁶³ Neste sentido, Mead (1992, p. 152 e 2006, p. 07) afirma: “Falamos das condições sociais sob as quais o *self* surge como um objeto. Além da linguagem, encontramos dois exemplos, um na brincadeira (*play*) e outro no jogo (*game*)”. Segundo Abib (2005, p. 100), “a brincadeira e o jogo representam dois estágios de desenvolvimento do *self*”.

vida⁶⁴. O brincar equivale às atividades lúdicas infantis que proporcionam os rudimentos da organização da imagem de um ‘outro’ de si. Nesse tipo de atividade, a criança adota vários papéis, um depois do outro, de pessoas ou animais, que de algum modo se fazem presentes em sua vida. A vivência de outros papéis possibilita-lhe transcender a barreira do próprio corpo, de si mesma, mesmo que de modo rudimentar, em direção a uma organização de atividades sociais, nas quais a centralidade no próprio ego começa a ser rompida pela existência de uma noção de um ‘outro’ e de um ‘nós’.

O brincar antecede os jogos organizados e consiste num brincar algo, brincar alguma coisa. Nesse sentido, exemplifica Mead:

A criança brinca de ser uma mãe, um professor, um policial; ou seja, como dizemos, adota diferentes papéis. [...] Por exemplo, brinca que está oferecendo algo e o compra; entrega uma carta e a recebe; dirige-se a si mesmo como um dos pais, como um professor; prende-se como um policial. Tem uma série de estímulos que provocam nele a classe de reações que provocam em outros. Toma esse grupo de reações e as organiza em certo todo. Tal é a forma mais simples de ser outro para o próprio *self* (MEAD, 1992, p. 150-151).

Esse brincar livre, sem regras aparentes e por um período temporário, organiza uma estrutura de conversação interior. Ao dizer algo, assumindo uma personagem e ao responder em outra personagem, a criança desenvolve certa estrutura organizada de papéis sociais, embora os experimente livremente. A fase do brincar, enquanto experiência do jogar com os papéis sociais disponíveis e conhecidos, consiste no primeiro modo de saída e si mesmo e de apropriação do outro por parte da criança. O brincar antecipa uma segunda apropriação do outro, fundamentada em regras sociais, que possibilitará a estruturação do ‘outro generalizado’, como veremos na fase do jogar.

O jogo (*game*), por sua vez, refere-se às atividades com regras e pressupõe a participação de mais de um jogador. Ao jogar, cada jogador deve ser capaz de representar exitosamente um papel. Normalmente identificamos essa classe de atividades com os esportes coletivos organizados, nos quais uma equipe compete com outra equipe de acordo com as regras próprias do jogo em questão. O êxito ou vitória de uma equipe sobre a outra depende da capacidade de organização e de coordenação de seus membros, do atendimento às regras do jogo e da articulação dos papéis de cada um dos envolvidos.

⁶⁴ De acordo com Deegan (2006, p. xix), “o brincar gera a mente, o *self* e a sociedade e por eles é gerado”. Isso ocorre porque “o brincar surge na criança antes da gênese do *self*, mas continua influenciando o desenvolvimento da pessoa, da educação, da arte e do trabalho durante toda a vida”. De acordo com Sass (2004, p. 243), “os jogos infantis têm, na obra mediana, dois sentidos distintos: 1º) como princípio educativo e 2º) como atividade mediadora da formação do *self*”. Yncera (1994, p. 278) afirma que “a aprendizagem dos papéis adultos possibilita à criança, durante o período do brincar, a familiaridade com as atividades básicas de seu grupo social”.

Ao participar desse tipo de jogo coletivo, a criança aprende a organizar o próprio comportamento adequando-o ao comportamento dos outros jogadores, de modo que a atividade seja articulada. O jogador necessita adotar o papel que lhe é peculiar no jogo e, ao mesmo tempo, ser capaz de modificar ou trocar de papéis no decorrer do jogo, de modo que seja capaz de antecipar os possíveis movimentos ou ações dos companheiros com fins de obter êxito ou, mesmo, antecipar as jogadas e os papéis dos adversários, impedindo-os de vencer⁶⁵.

Ao referir-se a uma partida de beisebol, Mead afirma que nela cada jogador deve saber o que farão todos os demais jogadores a fim de poder seguir seu próprio jogo. Cada um precisa ser capaz de assumir seu papel em correlação com os demais e de acordo com regras já definidas. Isso será possível mediante a internalização das expectativas de ação e, ao mesmo tempo, da organização dessas expectativas de modo que possa intervir adequadamente no transcorrer do jogo⁶⁶.

A possibilidade de vivenciar diferentes papéis, de forma organizada, é fundamental para o desenvolvimento da consciência de si e, conseqüentemente, de uma identidade pessoal.

No seu jogo, o jogador tem que ter uma organização desses papéis; do contrário, ele não pode jogar. O jogo representa uma passagem na vida da criança – da adoção dos papéis dos outros no jogo até a parte organizada – que é essencial para a consciência de si, na aceção completa do termo (MEAD, 1992, p. 152).

O jogar, em equipe, configura um avanço em relação ao brincar individual pois amplia o horizonte da participação, da cooperação social e do descentramento de si mesmo. Além disso, representa uma situação arquetípica⁶⁷ do desenvolvimento da consciência de si, pois articula a assunção de papéis sociais, a vivência das regras convencionais da sociedade e a necessidade de um controle pessoal do comportamento com vistas à consecução de uma atividade que envolve cooperação e participação de si mesmo e de outros membros sociais.

⁶⁵ Ao referir-se à etapa do jogo competitivo, Silva (2009, p. 180) afirma: “Nesse período, ela [a criança] aprende como se colocar no papel de todos os outros membros do grupo e tem consciência das regras que controlam essa atividade social. Aprende a generalizar seus pontos de vista”.

⁶⁶ Além disso, Mead (1992, p. 151) acrescenta: “Tem que adotar todos esses papéis. Não é necessário que estejam todos presentes na consciência ao mesmo tempo, porém, em alguns momentos, tem que ter três ou quatro indivíduos presentes em sua própria atitude, como, por exemplo, o que está por lançar a bola, o que a recebe, e assim por diante. Essas reações necessitam estar presentes, de algum modo, no seu próprio agir. No esporte, pois, há uma série de reações dos outros de tal modo organizadas que a atitude de um provoca a atitude apropriada do outro”.

⁶⁷ Yncera (1994, p. 286), ao comentar sobre a importância do jogar (*game*) no horizonte da estruturação do *self*, afirma: “O *game* é, portanto, um arquétipo da situação na qual surge a personalidade (socialmente) organizada. Na medida em que adota a atitude do outro e permite que esta última sirva de controle de seu comportamento com vistas a um fim comum, a criança se vai convertendo em um membro orgânico da sociedade. Assume a moral dessa sociedade e se faz membro essencial dela. Pertence a ela na medida em que permite que as atitudes dos outros intervenham no controle de seu comportamento imediato”.

No jogo, organiza-se uma espécie de unidade de ação entre os participantes, que articula e controla as reações do indivíduo. Temos a introdução de um ‘outro’ convencional no processo. Não se trata de um novo indivíduo, mas uma organização de atitudes e de ações supraindividuais, que envolvem todos os competidores no mesmo processo. Com a internalização da figura desse ‘outro’ forma-se, mediante processo de universalização, o que Mead denomina de ‘o outro generalizado’.

O brincar (*play*) antecede o jogar (*game*). Pois em um jogo (*game*) há um procedimento regulado e normas. A criança deve adotar não somente o papel do outro, como ela faz no brincar, mas deve assumir os vários papéis de todos os participantes do jogo e governar suas ações de acordo com isso. [...] E essas reações organizadas se convertem no que denominamos de “outro generalizado” (*generalized other*), que acompanha e controla sua conduta. A presença desse outro generalizado em sua experiência é o que proporciona um *self* para si (MEAD, 1981, p. 285).

No jogar é facultado à criança que realize a experiência de apropriar-se das atitudes de todos os participantes de forma organizada. Além disso, tem a possibilidade de vivenciar os diferentes papéis e, ao mesmo tempo, articulá-los entre si e com os outros companheiros do jogo.

[ii] O ‘outro generalizado’

O conceito de ‘outro generalizado’ consiste na vontade coletiva expressa em termos de regras, convenções, leis, costumes, entre outros. Trata-se da dimensão social que intervém nas atitudes dos indivíduos distintos. Para Mead, “a atitude do outro generalizado é a atitude de toda a comunidade” (1992, p. 154), não reduzida à dimensão da moralidade⁶⁸. Ao internalizar o conceito de ‘outro generalizado’, o ser humano está apto a desenvolver e progredir no pensamento abstrato.

A adoção do ‘outro generalizado’ por parte do indivíduo, ou da atitude do grupo social ao qual pertence, consiste numa pré-condição ao desenvolvimento da identidade pessoal.

Somente na medida em que ele adotar as atitudes do grupo social organizado, ao qual pertence, em direção à atividade social organizada e cooperativa, ou direcionada à série de atividades na qual esse grupo está ocupado, somente nessa medida ele desenvolverá um *self* pleno ou possuirá o tipo de *self* pleno que desenvolveu (MEAD, 1992, p. 155).

⁶⁸ Para Strauss (1984, p. xxvii), “o outro generalizado consiste na representação da sociedade no indivíduo”, estando conectado com o autocontrole e o controle social. Segundo Silva (2009, p. 183), “chegamos ao pensamento abstrato quando assumimos o papel do ‘outro generalizado’, aí está, para Mead, a origem do universal”.

A necessidade de participação e de cooperação no grupo social, ou seja, a premência do processo socializador para a efetivação da individuação consiste, também, no modo mediante o qual a sociedade exerce seu controle sobre seus membros. Não basta ao indivíduo estar num espaço geográfico definido. É necessário que viva como um membro de um grupo determinado, que se inculture, torne carne, em si mesmo, os valores, as crenças e os objetivos próprios da sociedade à qual pertence.

De acordo com o que foi apresentado anteriormente, podemos afirmar que Mead compreende o desenvolvimento do *self* a partir de duas etapas gerais, que são exemplificadas através das atividades de brincar e de jogar. Na primeira fase, a do brincar, a criança assume as perspectivas e atitudes particulares dos indivíduos reais ou imaginários com os quais se relaciona. Na segunda etapa, a do jogar, a criança assume as atitudes sociais do grupo ao qual pertence. Essas atitudes sociais são internalizadas mediante organização e universalização, por parte de cada um, das perspectivas e significações correntes do grupo. O foco não se reduz a um papel social, mas evolui para as perspectivas do todo social, para uma perspectiva social generalizada mediante a estruturação da noção de ‘outro generalizado’.

O jogo constitui, assim, um exemplo da situação a partir da qual surge uma personalidade organizada. Na medida em que a criança adota a atitude do outro e permite que essa atitude do outro determine o que fará com relação a um objetivo comum, nessa medida, se converte num membro orgânico da sociedade. Assume a moral dessa sociedade e se converte num membro essencial dela (MEAD, 1992, p. 159).

É importante deixar claro que, apesar do acento dado por Mead à dimensão social no processo de individuação, ele entende que também existe uma estrutura subjetiva própria de cada um, não redutível à estrutura do grupo social.

Certamente não somos somente o que é comum a todos: cada uma das pessoas é distinta de todas as demais; porém é preciso que exista uma estrutura comum como a que esboçamos a fim de que possamos ser membros de uma comunidade. Não podemos ser nós mesmos a menos que sejamos também membros numa comunidade de atitudes que controla as atitudes de todos (MEAD, 1992, p. 163-164).

Como acabamos de ver, Mead entende que existem dois estágios gerais do desenvolvimento do *self*. No primeiro, o *self* é constituído a partir da organização das atitudes particulares que a criança adota ao assumir os papéis sociais do outro mediante o brincar. No segundo momento, a criança aprende, mediante o jogo organizado, a adotar as atitudes e as regras convencionais da sociedade na qual está inserida. Em linguagem mediana, dizemos que

além das atitudes individuais, ao jogar, a criança aprende a adotar as atitudes sociais do ‘outro generalizado’.

2.3.3 A estrutura dialética do self: eu (*I*) e mim (*me*)

A obra teórica de Mead coloca em destaque a base social do desenvolvimento do *self*. Entretanto, esse autor reconhece a existência de uma instância reflexiva do sujeito e, ao mesmo tempo, o fato de que o *self* não pode ser reduzido apenas à sua dimensão social. Existe uma base subjetiva no *self* individual humano que é irreduzível às determinações do grupo social.

Para que o indivíduo humano desenvolva uma consciência de ‘si mesmo’, um *self*, é premente que, num processo de flexibilidade, coloque a si mesmo enquanto objeto. Para detalhar esse processo, Mead recorre a uma bipartição do *self*, diferenciando o ‘eu’ (*I*) do ‘me/mim’ (*me*)⁶⁹ e, ao mesmo tempo, explicitando a dinâmica dialética que se instala no interior da consciência de si mesmo. Nessa dinâmica, “o ‘eu’ (*I*) reage ao *self*, que se originou através da adoção das atitudes dos outros” (MEAD, 1992, p. 174).

Mead entende que o que pode ser elevado à consciência é o ‘mim’. Como vimos, a consciência de si originou-se da internalização⁷⁰ das atitudes dos outros, especialmente da assunção da perspectiva generalizada do grupo social ou do ‘outro generalizado’. O ‘mim’ consiste, desse modo, numa internalização social⁷¹. O ‘eu’, entretanto, enquanto dimensão pessoal, não é redutível ao ‘outro generalizado’ internalizado enquanto ‘mim’, nem passível de captura pela consciência.

⁶⁹ Reck (1981, p. xxxi) chama a atenção para a evolução da terminologia utilizada por Mead ao referir-se à distinção entre ‘eu’ e ‘mim’ enquanto estruturas constitutivas do *self*. Nesse sentido, afirma: “A concepção de Mead sobre o ‘eu’ e o ‘mim’ é comparada com a concepção de ‘*dynamic self*’ e de ‘*static self*’ de Henri Bergson, com a concepção de ‘ego’ e ‘superego’ de Freud, ou com a concepção de ‘*self*’ e de ‘situação’ de Sartre”.

⁷⁰ Necessitamos distinguir dois conceitos que, no contexto de nossa argumentação, são centrais, a saber: internalização e interiorização. Para tal, nos valem de uma nota explicativa de Sass (2004, p. 260), que nos parece adequada: “Insistimos aqui em que a diferença entre as noções de internalização – em que há um ‘sentido pessoal’ na organização das estruturas externas – e de interiorização – que enfatiza a importação para o interior do sujeito das estruturas externas tal como se apresentam na experiência – ajuda-nos a compreender melhor o que está sendo posto em questão”.

⁷¹ “O mim se manifesta, isto é, os seres humanos são capazes de se ver como objeto empírico, exatamente porque têm capacidade de estimular a si mesmos da mesma forma que estimulam os outros e conseguem responder ao estímulo dos outros. Isso leva Mead a afirmar que, na realidade, o ‘mim’ da introspecção é uma importação do mundo social da experiência para a esfera interior da consciência subjetiva. Uma vez interiorizado no *self*, esse material é reorganizado e posto sob o controle do indivíduo na forma da chamada consciência de si” (SILVA, 2009, p. 177).

O 'eu' é a reação do organismo às atitudes dos outros; o 'mim' consiste na série organizada de atitudes dos outros que cada um assume. As atitudes dos outros constituem o 'mim' organizado e, logo, um reage frente a elas como um 'eu' (MEAD, 1992, p. 175).

O 'eu' (*I*) consiste na dimensão não previsível do *self*, no elemento que nos identifica enquanto únicos e singulares, que não é dado diretamente na experiência. Ele não pode ser objeto da consciência. O 'eu' emerge da ação do indivíduo diante de uma situação social. Trata-se da novidade do momento, do ineditismo da reação ao dado, com uma orientação a um futuro indefinido. É uma reação que não pode ser prevista, tampouco antecipada⁷².

O 'mim' (*me*) é consciente, visto sua existência imediata para o indivíduo em sua consciência. O 'mim' permite, enquanto consciência de si mesmo, a convivência social segundo os padrões sociais estabelecidos, pois possui todas as atitudes generalizadas dos outros⁷³. É a dimensão que mantém a estabilidade das ações e reações do *self*, pois está pautada nas convenções do todo social: o 'mim' é convencional.

O 'eu', pois, nessa relação entre o 'eu' e o 'mim', é algo que, por assim dizer, responde a uma situação social que se encontra dentro da experiência do indivíduo. É a resposta que o indivíduo tem às atitudes que outros adotam em direção a ele, quando ele adota uma atitude em relação a eles. Assim sendo, as atitudes que ele adota em relação a eles estão presentes em sua própria experiência, porém sua resposta a elas conterà um elemento de novidade. O 'eu' proporciona a sensação de liberdade, de iniciativa (MEAD, 1992, p. 177).

A ação ou reação de alguém não pode ser prevista de antemão. Temos consciência de nós mesmos e também da situação em que nos encontramos. Entretanto, a reação exata, a maneira específica que reagiremos, somente pode ser evidenciada depois de sua consecução. Somente depois do ato concretizado e da sua conseqüente apreensão pela memória é que poderemos ter noção exata do realizado. Sendo o 'eu' completamente *a posteriori* e conseqüência das ações e reações do *self* como um todo, teremos condições de criar uma imagem pessoal somente mediante a conduta social, ao agirmos e reagirmos em contextos sociais.

Mead afirma que na pessoa (*self*) o 'eu' e o 'mim' aparecem de formas distintas, mas mutuamente dependentes.

⁷² Para Strauss (1984, p. xxvii-xxviii), "o 'eu' é o lado impulsivo do comportamento diante do qual o 'mim' realiza um julgamento após a pessoa agir. O 'eu' nunca é completamente previsível; alguém pode surpreender a si mesmo". Reck (1981, p. xxxi), ao comentar a estrutura do *self*, afirma: "O *self* não pode aparecer à consciência enquanto um 'eu'. O que aparece à consciência é sempre um objeto, isto é, um 'mim'. Entretanto, o 'mim' é inconcebível sem um 'eu', o sujeito através do qual ele pode ser um objeto".

⁷³ Em outra passagem, Mead (1992, p. 197) acrescenta: "O 'mim' é um indivíduo convencional, habitual. Está sempre presente. Ele deve ter os hábitos e as reações que todos têm; do contrário, o indivíduo não poderia ser membro da comunidade".

Não existiria um ‘eu’, no sentido em que usamos esse termo, se não houvesse um ‘mim’; não haveria um ‘mim’ sem uma reação na forma do ‘eu’. Os dois, tal como aparecem em nossa experiência, constituem a personalidade. Somos indivíduos nascidos em certa nacionalidade, localizados em certo ponto geográfico, com tais relações familiares e tais relações políticas. Tudo isso representa certa situação que constitui o ‘mim’; porém, isso envolve, necessariamente, uma ação contínua do organismo em direção ao ‘mim’ dentro do processo no qual reside (MEAD, 1992, p. 182).

O ‘eu’ e o ‘mim’ são dimensões distintas da identidade individual, com processos distintos. Não se constituem em substância, mas em processos do *self*. Este pode ser entendido mais como um processo simbólico⁷⁴, que se realiza pela internalização dos gestos e símbolos linguísticos, do que como uma substância dada. O ‘eu’ e o ‘mim’ são partes de um todo, conformando uma unidade do *self*.

A separação do ‘eu’ e do ‘mim’ não é fictícia. Eles não são idênticos porque, como tenho dito, o ‘eu’ é algo nunca inteiramente calculável. O ‘mim’ exige certa classe de ‘eu’, na medida em que cumprimos com as obrigações que se dão na conduta mesma, porém o ‘eu’ é sempre algo distinto do que exige a situação mesma. De modo que sempre há essa distinção, se assim se prefere, entre o ‘eu’ e o ‘mim’. O ‘eu’ provoca ao ‘mim’ ao mesmo tempo em que reage a ele. Tomados conjuntamente, constituem uma personalidade tal como aparece na experiência social. O *self* é essencialmente um processo social que se efetiva a partir dessas duas fases distintas. Se não possuísse tais fases, não poderia existir a responsabilidade consciente e não haveria nada novo na experiência (MEAD, 1992, p. 178).

Através da contraposição do ‘eu’ e do ‘mim’, Mead procura balancear a relevância das dimensões social e subjetiva no processo de estruturação da personalidade⁷⁵. Com isso também resguarda a possibilidade da novidade, da criação e recriação de si e da comunidade e, ao mesmo tempo, exclui qualquer tendência ao determinismo social. Fica também protegida a responsabilidade de cada ser humano em relação aos seus próprios atos. Em outros termos, somente pode ser imputável o sujeito que tem liberdade e possibilidade de escolha numa situação dada.

⁷⁴ A esse respeito é interessante destacar a interpretação de Honneth sobre a relação entre o ‘eu’ e o ‘mim’. Para Honneth (2003, p. 130) “entre o ‘Eu’ e o ‘Me’, existe, na personalidade do indivíduo, uma relação comparável ao relacionamento entre parceiros de um diálogo”.

⁷⁵ Para Yncera (1994, p. 297), através da apresentação dessa estrutura dialética do *self*, Mead quer “reforçar sua ideia de que o ‘si mesmo’ de um sujeito não consiste numa simples interiorização das atitudes sociais organizadas, ainda que a requeira, de maneira essencial”. Resguarda-se, desse modo, a possibilidade da singularidade e da mudança, tanto do *self* quanto da sociedade. Em outro comentário acerca desse mesmo assunto, Yncera afirma: “Mead insiste, portanto, que na conduta humana a iniciativa e a novidade provêm desse peculiar caráter responsivo do ‘eu’, e costuma vincular esse aspecto da personalidade humana com o avanço da sociedade (e com o próprio avanço da ciência)” (ibid. p. 299).

2.4 A PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA E A RECONSTRUÇÃO DO *SELF* E DA SOCIEDADE

Para Mead a construção do *self* coaduna-se à necessária reconstrução do tecido social no qual o indivíduo é forjado e do qual participa ativamente. O processo de individuação mediante a linguagem é, simultaneamente, ontogenético e filogenético. Ou seja, pela interação entre os indivíduos formam-se, respectivamente, as estruturas da personalidade e, ao mesmo tempo, as estruturas intersubjetivas da sociedade. A partir dessa constatação, podemos afirmar que o indivíduo e a sociedade são indissociáveis.

O grau de desenvolvimento do *self* depende, então, da amplitude das atitudes comuns que permitam uma determinada organização social; porém também a organização plena da sociedade humana – sua efetiva vigência – depende completamente de sujeitos que possam orientar suas condutas e fundar suas consciências, suas autoestimas, na função que exercem dentro da ‘sociedade organizada’ (YNCERA, 1994, p. 332).

A pessoa humana somente pode adquirir consciência de si, conformar-se num *self*, num contexto comunitário. Ao mesmo tempo em que devota as suas potencialidades e dedica-se à causa da comunidade, poderá emergir uma nova consciência de si mesmo. Ao participar ativamente da vida comunitária, mediante cooperação e envolvimento, também abrirá a possibilidade de influenciar, enquanto ‘eu’, na sociedade. Trata-se de um processo de mão dupla: o indivíduo, mediante a participação e a cooperação na vida social, converte-se em pessoa, em si mesmo, e, ao mesmo tempo, influencia e transforma a vida de toda a comunidade.

Frente ao ‘mim’ está o ‘eu’. O indivíduo não tem somente direitos, mas também deveres. Ele não é somente um cidadão, um membro da comunidade, mas também alguém que reage à dita comunidade, e sua reação a ela, como temos visto na conversação de gestos, modifica-a. O ‘eu’ é a resposta do indivíduo à atitude da comunidade, tal como dita atitude aparece em sua própria experiência. Por sua vez, sua reação a essa atitude organizada modifica a comunidade (MEAD, 1992, p. 196).

Apesar de crer firmemente que o *self* e a mente humana são produtos do processo de socialização, Mead reconhece que as pessoas podem reagir diante de uma regra ou convenção social estabelecida mediante o estabelecimento ou pressuposição de uma classe superior de comunidade. O ‘eu’ pode fazer frente ao ‘mim’ enquanto uma força criadora diante das convenções já estruturadas. A possibilidade de transgressão das regras, de mudança das convenções e de evolução social implica, necessariamente, na desqualificação de qualquer forma de determinismo social. Partindo desse pressuposto, podemos afirmar, categoricamente,

que todas as pessoas podem, potencialmente, fazer frente às regras e convenções do grupo social no qual estão inseridas.

O *self* não é somente uma derivação do processo social. É, também, segundo Cook (1993, p. 134), “um agente de reconstrução e um recurso potencial da reforma inteligente do próprio processo social”. O ser humano carrega também, enquanto consciência de si mesmo, a capacidade de reconstrução do meio social, pois na medida em que vive o processo de socialização individuadora, se converte num *self* e passa a participar ativa e conscientemente da construção de uma sociedade renovada.

É importante destacar que a sociedade se constitui não pela simples soma dos diversos indivíduos. Ela consiste no conjunto das ações de seus membros, ações intencionadas e organicamente estruturadas. A participação no todo social é que distingue o nível de integração da identidade e o grau de socialização de cada sujeito. Ou seja, o ser humano realiza-se na medida de sua participação comum e de sua cooperação no todo social. Quanto mais implicado na sociedade mais se sociabiliza, mais se individualiza e mais adquire um *self*, uma consciência de si como um ‘si mesmo’. Por isso, para Mead,

As modificações que introduzimos na ordem social na qual nos encontramos envolvidos, implicam necessariamente que introduzamos modificações em nós mesmos. [...] Assim, as relações entre a reconstrução social e a reconstrução do *self* ou da personalidade são recíprocas e internas ou orgânicas. [...] Ou em poucas palavras, a reconstrução social e a reconstrução do *self* ou da personalidade são os dois aspectos de um processo somente: o processo da evolução social humana (MEAD, 1992, p. 309).

Mead denomina o processo de introdução de uma novidade, na sociedade, com a expressão ‘emergência’. A emergência implica a introdução de uma modificação, a introdução de algo que não existia antes. Trata-se da introdução de um novo ‘objeto’ que entrará em relação com o antigo. Essa novidade traz consigo a necessidade de um reajustamento⁷⁶, com a conseqüente reorganização da comunidade.

Uma pessoa pode chegar ao ponto de ir contra todo o mundo que a rodeia; ela pode levantar-se sozinha contra o mundo. Porém, para fazer isso, ela deve falar com a voz da razão para si mesma. Tem que abranger as vozes do passado e do futuro. Essa é a única forma na qual a pessoa pode ter uma voz que seja maior que a voz da comunidade. Geralmente supomos que essa voz geral da comunidade é idêntica à comunidade mais ampla do passado e do futuro; supomos que um costume organizado representa o que denominamos moralidade (MEAD, 1992, p. 168).

Em sua busca por melhorar a ordem das coisas, na qual as normas da comunidade sejam melhores e mais adequadas, a pessoa deve incorporar, em seus argumentos, o passado e

⁷⁶ No texto ‘*The social nature of the present*’ (MEAD, 2002, p. 77), Mead utiliza o termo reajustamento para indicar o processo de emergência de uma nova ordem no seio comunitário, o que é deflagrado pela introdução de um novo elemento ou objeto que implicará uma modificação do sistema estabelecido.

o futuro dessa comunidade. Todos os indivíduos sociais têm o dever de auxiliar à comunidade em seu progresso no tocante às leis, regras e costumes. É possível, mediante a reflexão e o discurso, fazer a comunidade mais ampla descobrir o melhor caminho ou outros caminhos possíveis.

A sociedade não aparece assim como uma instância essencialmente constrictiva ou compulsiva, posto que consiste na matriz na qual se incuba o projeto de desenvolvimento subjetivo, de tal modo que a plenitude possível para a sociedade integraria a plenitude do desenvolvimento dos sujeitos que a compõem e, por sua vez, se baseariam nesta (YNCERA, 1994, p. 369).

A introdução da novidade ocorre graças à reação dos indivíduos, enquanto ‘eus’ frente aos problemas concretos da vida do grupo ao qual pertencem. Ao introduzir uma novidade no seio social cada ser humano pode contribuir para a evolução do grupo no qual vive. Ao afetar o grupo em que vive, estará afetando também a si. Isso se torna possível, à medida que o indivíduo biológico cumpre o processo de individuação social obtendo um *self*. Mediante a internalização do processo social adquire a capacidade de pensar reflexivamente, de dirigir as próprias ações em consonância com o todo social, mas também de transcender as delimitações práticas do ‘outro generalizado’, assumidas pelo *self* enquanto um ‘mim’.

A chave para entender a evolução e a transformação social está na ação criativa do ‘eu’ que introduz a novidade no marco social pré-estabelecido⁷⁷. Somente ao se transformar num si mesmo, dotado de mente, de capacidade reflexiva e de consciência de si, o indivíduo será capaz de atuar de modo qualitativo em prol da sociedade em que vive, transformando-a.

O que se pressupõe de um indivíduo com níveis superiores de integração e de desenvolvimento pessoal é que possua uma conduta racional, “um tipo de conduta autorreferida e organizada em conexão com a atitude comum da comunidade global à qual pertence o sujeito” (YNCERA, 1994, p. 302). Trata-se da capacidade de agir de modo ético e, ao mesmo tempo, de ter como horizonte o ideal democrático da vida em comum. Nesse modo de ação, “os pré-requisitos básicos são a reciprocidade e a reação” (OELKERS, 2008, p. 55), ou seja, uma modalidade de agir que esteja em consonância e alinhada ao grupo social, mas que também auxilie esse mesmo grupo, mediante reação e interação, a encontrar soluções mais adequadas aos problemas que se apresentam. Portanto, estarão mais aptos a agir moralmente, com fins universais, e a participar ativamente na construção de uma sociedade

⁷⁷ “A sociedade providenciou uma técnica para sua própria transformação. Racionalmente, não pode ser outra coisa que entregar a cada um de seus membros, por intermédio do ‘mim’, o marco social dentro do qual se efetuará a conduta, e a tornar cada um responsável dos valores sociais afetados por tal ação. Sob a pena da estagnação, a sociedade não pode senão mostrar-se agradecida pelas mudanças que o ato moral do ‘eu’ criador introduz no cenário social” (MORRIS, 1992, p. xxvi).

melhor, os sujeitos que vivenciaram um processo de individuação social e atingiram um maior grau de desenvolvimento qualitativo do *self*.

3 HABERMAS E O DESENVOLVIMENTO DA IDENTIDADE PÓS-CONVENCIONAL

Tal qual G. H. Mead, Jürgen Habermas não fica alheio ao problema da subjetivação e da constituição da identidade pessoal. O tema da formação do indivíduo foi assunto recorrente nas denominadas Ciências Humanas no século XX. Jürgen Habermas⁷⁸, um dos principais pensadores da atualidade, abordou-o desde uma perspectiva reconstrutiva e transdisciplinar, estabelecendo um diálogo crítico com as teorias vigentes e desenvolvendo-o sob os pressupostos da filosofia da linguagem, da Psicologia do Desenvolvimento e da Sociologia.

Entre os vários interlocutores escolhidos por Habermas para concretizar o seu labor teórico – reconstruir criticamente o projeto de modernidade, propor um novo modo de racionalidade, discutir os processos de racionalização da sociedade e apresentar um novo olhar acerca do sujeito – ganha destaque a figura e a obra de G. H. Mead. Desse autor Habermas acolhe a hipótese de que o ser humano constitui-se simbolicamente mediante processos de comunicação, ou seja, “no logos da língua, personifica-se um poder do intersubjetivo, que é anterior à subjetividade dos falantes e a sustenta” (HABERMAS, 2004c, p. 16). O *self* estrutura-se na linguagem em ação, mediante processos interativos entre os diversos sujeitos sociais. A individuação tem sua gênese na socialização, uma vez que através da participação em ações interativas é facultado ao sujeito a internalização das estruturas simbólicas que compõem o mundo, as quais podem ser traduzidas em convenções, normas e papéis sociais.

Além disso, podemos afirmar que em Habermas se identifica um olhar um pouco mais alentador, mas não menos crítico, em relação aos processos de produção e de reprodução da cultura, da sociedade e da personalidade. Esses três elementos – cultura, sociedade e personalidade – não podem ser analisados separadamente, pois são complementares e mutuamente dependentes. Por isso, Habermas, através da teoria da ação comunicativa, busca

⁷⁸ Jürgen Habermas, um dos mais eminentes pensadores da atualidade, nasceu em 1929 em Düsseldorf, na Alemanha. Conforme Wiggershaus (2006, p. 574), Habermas, “de 1949 a 1954, estudou filosofia, história, psicologia, literatura alemã e economia em Göttingen, Zurique e Bonn”. Seus primeiros artigos começaram a ser publicados próximo do ano de 1950. Segundo Bannell (2006, p.11-16), trata-se de um autor complexo, com mais de meio século de grande produção intelectual, que conquistou grande influência nas Ciências Sociais no decorrer desse tempo, tendo penetração inclusive no campo da pedagogia e da teologia.

integrar ontogenia e filogenia, indivíduo e sociedade, subjetividade e intersubjetividade, aprendizagem e construção de si, interação e vivência interior, consciência de si e abertura ao outro enquanto interação e participação social.

Seguindo essa intuição de não dissociação dos temas centrais da obra de Habermas, mas também sem perder o foco da pesquisa – a formação da identidade mediante processos de individuação social – buscaremos explicitar, a seguir, o modo como se constituem simbolicamente a cultura, a sociedade e os indivíduos, mediante uma explanação dos seguintes elementos: a opção de Habermas por um modelo comunicativo de racionalidade; o agir comunicativo como elemento central da reprodução dos componentes estruturais do mundo da vida (cultura, sociedade e personalidade); os estágios e as estruturas do desenvolvimento do eu; e, finalmente, o desenvolvimento da identidade do eu.

3.1 HABERMAS E A OPÇÃO POR UMA RACIONALIDADE COMUNICATIVO-DISCURSIVA

Habermas, fiel aos apelos e aos problemas teóricos de seu tempo, atento às iniciativas intelectuais de pensadores antigos e contemporâneos e com um olhar voltado à realidade político-social da atualidade, trilha um caminho próprio e inédito em relação às questões que mais pulsavam ao seu redor. Uma dessas questões consistia no modelo de racionalidade que se configurou com o advento da modernidade. O tema da racionalidade é caro a Habermas e fundamental em nossa pesquisa, porque denota e implica um modo específico de compreensão do ser humano, da cultura e da sociedade.

Com a intenção de descrever o tema da racionalidade em Habermas, sua crítica a um modelo instrumental de razão e sua opção por uma racionalidade comunicativa, apresentaremos, na sequência, os seguintes tópicos: a crítica à racionalidade moderna e a tentativa de reconstrução de um novo modelo de racionalidade, a comunicativa [3.1.1]; as principais características da racionalidade comunicativa [3.1.2]; as condições formais para o entendimento recíproco entre os diversos participantes da interação comunicativa [3.1.3]; o mundo da vida [3.1.4].

3.1.1 Crítica e reconstrução de um modelo de racionalidade

Ao analisar a sociedade contemporânea e os modelos históricos de racionalização da vida humana, Habermas constata que o paradigma racional da filosofia da consciência está esgotado. Essa constatação orienta-se, num primeiro momento, por uma crítica ao modelo vigente de racionalidade. A crítica direciona-se à visão unidimensional do modelo de racionalidade estabelecido pelo pensamento moderno, especialmente o privilégio atribuído à dimensão epistemológico-instrumental da razão em detrimento às outras dimensões, como a prático-moral e a estético-expressiva.

Enquanto a autocompreensão ocidental definir o homem, em sua relação com o mundo, como caracterizado pelo monopólio de confrontar o ente, de conhecer e manipular objetos, a razão permanecerá restrita a apenas uma das suas dimensões, seja no plano da ontologia, da teoria do conhecimento ou da análise da linguagem. A relação do homem com o mundo é reduzida cognitivamente, isto é, ontologicamente, ao mundo dos entes em seu todo (como totalidade dos objetos representáveis e dos estados de coisas existentes); no plano epistemológico, à faculdade de conhecer estados de coisas existentes ou provocá-los conforme a racionalidade com respeito a fins; no plano semântico, ao discurso que constata fatos, no qual são empregadas proposições assertóricas – e não é admitida nenhuma outra pretensão de validade além da verdade proposicional, disponível no *foro interno* (HABERMAS, 2002a, p. 433).

Como consequência do exagerado acento na dimensão instrumental da razão, Habermas constata o surgimento de um processo de “reificação e funcionalização de formas de vida e de relacionamento” (2002b, p. 43), bem como de uma compreensão objetivista e estreita da ciência e da técnica como fins em si mesmas. Trata-se, em síntese, de um processo de esgotamento do potencial emancipatório intrínseco à própria razão.

Num segundo momento, Habermas postula a necessidade de se estabelecer um novo paradigma para a filosofia contemporânea. Tem por objetivo apresentar um modelo alternativo de racionalidade, que faça frente aos atuais desafios do mundo e que seja capaz de fornecer elementos que possibilitem uma nova leitura da realidade da sociedade e da pessoa humana⁷⁹. Isso seria possível através da “passagem para o paradigma do entendimento recíproco” (HABERMAS, 2002a, p. 414), que denota um alargamento da compreensão da racionalidade e a adoção de uma aceção comunicativo-discursiva de razão⁸⁰.

⁷⁹ Não se trata, pois, de descartar a razão e o exercício histórico de emancipação do ser humano mediante o desenvolvimento da racionalidade. Trata-se, antes disso, de um necessário processo de crítica e de reconstrução do potencial racional humano ainda não desenvolvido. Por isso, de acordo com McCarthy (2002, p. 09-10), “mais do que nenhum outro pensador contemporâneo, Jürgen Habermas tem conseguido integrar a crítica da racionalização em uma reconstrução do projeto da modernidade”.

⁸⁰ Dutra (2005, p. 09-10) chama a atenção que, para Habermas, a razão “manifesta-se historicamente e de forma linguística. Por isso, a temática da razão remete à questão da linguagem. A linguagem torna-se como que a

A crítica ao modelo vigente de racionalidade e a opção por um novo olhar acerca da razão estão sistematizadas naquilo que Habermas denominou de ‘teoria da ação comunicativa’.

A teoria da ação comunicativa é uma tentativa de provar a plausibilidade da ideia de que uma pessoa que se socializou numa determinada língua e numa determinada forma de vida cultural não pode senão dedicar-se a certas práticas comunicativas, acedendo assim tacitamente a certos pressupostos pragmáticos presumivelmente gerais. À reconstrução do conteúdo intuitivo desses pressupostos inevitáveis da ação comunicativa cabe revelar a rede de idealizações performativas na qual os sujeitos que falam e interagem acham-se envolvidos sem dela poder sair, na mesma medida em que participam das práticas culturais em questão (HABERMAS, 2002a, p. 20).

A tarefa crítico-reconstrutiva da sociedade, da cultura e do modelo de subjetividade, que Habermas se propõe, pode ser visualizada nos três propósitos que ele atribui a uma de suas obras mais importantes, a *Teoria do agir comunicativo*⁸¹: apresentar um conceito de racionalidade que faça frente às reduções cognitivo-instrumentais da razão na modernidade; desenvolver um conceito de sociedade que articule as esferas do mundo da vida e do sistema; e uma teoria da modernidade que explique as patologias sociais.

Com a opção pela racionalidade comunicativa, Habermas alinha-se a outros autores na aposta acerca do potencial da linguagem. Dá-se conta de que “não é o emprego de proposições *per se*, mas antes o *uso comunicativo* de uma linguagem estruturada em proposições que é peculiar a nossa forma de vida sociocultural e constitui o estágio da reprodução genuinamente social da vida” (HABERMAS, 2002a, p. 434). O paradigma da comunicação⁸² pressupõe uma aceção processual de racionalidade, na qual os participantes de uma situação argumentativa desejam alcançar o entendimento, mediante a comunicação, acerca de algo no mundo objetivo, social e subjetivo.

A fim de entender-se sobre algo, os participantes não necessitam apenas compreender as proposições utilizadas nos proferimentos: eles têm de ser capazes de se comportar uns em relação aos outros, assumindo o papel de falantes e ouvintes – no círculo de membros não participantes de sua (ou uma) comunidade linguística. As relações recíprocas e interpessoais, determinadas pelos papéis do falante, tornam possível uma autorrelação, que não precisa mais pressupor a reflexão solitária do sujeito agente ou cognoscente sobre si mesmo enquanto consciência prévia. A autorreferência surge de um contexto *interativo* (HABERMAS, 2002b, p. 33).

explicação da razão, ou melhor, torna-se a própria razão. Por isso, o tema da consciência é substituído pelo da linguagem, caracterizando assim um novo paradigma na filosofia”.

⁸¹ De modo geral, temos utilizado a edição espanhola do referido texto (Cf. HABERMAS, 2003a e 2003b), embora já se encontre disponível a edição em língua portuguesa (Cf. HABERMAS, 2012a e 2012b).

⁸² Segundo Siebeneichler (2003, p.62), “no paradigma da comunicação proposto por ele [Habermas] o sujeito cognoscente não é mais definido exclusivamente como sendo aquele que se relaciona com objetos para conhecê-los ou para agir através deles e dominá-los. Mas como aquele que, durante seu processo de desenvolvimento histórico, é obrigado a entender-se junto com outros sujeitos sobre o que pode significar o fato de conhecer objetos ou agir através de objetos, ou ainda dominar objetos ou coisas”.

Além da opção por uma acepção comunicativa da linguagem, Habermas escolhe conceber a linguagem como forma de ação, não meramente enquanto representação. Considera, preponderantemente, a dimensão pragmática⁸³ da linguagem, ou seja, a linguagem em uso, a fala, e não a linguagem reduzida a um sistema sintático ou semântico⁸⁴.

3.1.2 Características da racionalidade comunicativa

O senso comum identifica a racionalidade à capacidade que o ser humano possui de adquirir conhecimento e de agir a partir dele, conectando, desse modo, conhecimento e razão, tanto em sua formulação, quanto no seu uso. Para Habermas, essa visão da racionalidade mostra-se limitada, uma vez que não concebe a racionalidade em sua amplitude necessária e nas suas múltiplas dimensões.

A racionalidade concebida a partir do ponto de vista comunicativo, na forma de expressões linguísticas ou atos de fala, através dos quais falantes e ouvintes estabelecem uma relação performativa com o intuito de se entenderem acerca de algo no mundo objetivo, subjetivo ou social, mostra-se mais abrangente e, conseqüentemente, mais adequada às necessidades crítico-reconstrutivas. Habermas (2002d, p. 183) atribui um “papel chave à racionalidade processual contida nas práticas argumentativas”, porque ela tem sua justa medida nos procedimentos argumentativos dos vários sujeitos que buscam entendimento por meio da interação comunicativa. Com isso, a racionalidade tem a ver mais com a forma com que os sujeitos, capazes de discurso e de ação, utilizam um conhecimento do que com a posse desse mesmo conhecimento.

Sob a perspectiva da racionalidade comunicativa serão consideradas racionais as falas ou proposições que atendam aos requisitos da argumentação e da contra-argumentação, e que estejam orientadas ao entendimento mútuo entre os participantes do processo comunicativo⁸⁵. A partir da racionalidade comunicativa, a epistemologia clássica perde seu caráter

⁸³ De acordo com Mühl (2003, p. 169), “a pragmática representa uma ruptura radical com a concepção tradicional de pensar o conhecimento e a linguagem. Essa ruptura se dá num duplo sentido: de um lado, supera a visão reducionista de linguagem como mera representação do pensamento ou de mero instrumento de comunicação do mesmo; de outro, rompe com a ideia da certeza ou da evidência pré-linguística do conhecimento e com o solipsismo metodológico inerente a essa concepção. A pragmática atribui um papel central ao processo intersubjetivo de constituição dos conhecimentos, concebendo que a linguagem não tem uma função designativa e transmissora do conhecimento, mas uma função constituidora do próprio saber”.

⁸⁴ Segundo Marques (1993, p. 77), Habermas também realiza “uma segunda guinada, pragmática, considerando a linguagem como forma de ação, não meramente como representação”.

⁸⁵ Para Habermas (2002a, p. 437), “a razão comunicativa encontra seus critérios nos procedimentos argumentativos de desempenho diretos ou indiretos das pretensões de verdade proposicional, justiça normativa, veracidade subjetiva e adequação estética”.

transcendental de medida para o conhecimento válido. A lógica dedutiva, a representação enquanto adequação da coisa ao intelecto e a primazia do sujeito sobre as coisas deixam de ser as referências de validade do conhecimento possível. Na racionalidade comunicativa, é a comunidade dos sujeitos capazes de fala e de ação que passam a ocupar o lugar central do processo do conhecimento, antes reservado ao sujeito solipsista da razão subjetiva.

Além do viés epistêmico e instrumental, a racionalidade comunicativa inclui também outros elementos, como o prático-moral, o emancipatório e o estético. Por isso, segundo Habermas (2003a, p. 33-34), também denominamos de racional aquele sujeito que “expressa verazmente um desejo, um sentimento, um estado de ânimo, que revela um segredo, que confessa um fato, etc., e que depois convence um crítico da autenticidade da vivência desta maneira revelada”, vivendo de forma consistente com o que foi expresso.

Habermas compreende a razão desde uma perspectiva multidimensional, reconhecendo três raízes legítimas da racionalidade: a epistemológica, a teleológica e a comunicativa. A racionalidade comunicativo-discursiva não se constitui num modo dominante da racionalidade, mas numa de suas três estruturas nucleares. A ela é atribuído o papel de integração dos demais modos, visto que esses tipos distintos se fundem no meio linguístico.

A estrutura do discurso estabelece uma inter-relação entre as estruturas entrelaçadas da racionalidade (as estruturas de conhecimento, ação e discurso) através de, num certo sentido, uma junção das raízes proposicional, teleológica e comunicativa. Segundo este modelo de estruturas nucleares interligadas, a racionalidade discursiva deve o seu lugar de destaque não ao seu papel fundador, mas sim ao seu papel integrativo (HABERMAS, 2002d, p. 185).

A racionalidade epistemológica correlaciona-se à estrutura proposicional do conhecimento, visto que todo conhecimento é de natureza linguística, pois pauta-se em proposições e em juízos acerca de fatos, de coisas ou de situações concretas. Para verificarmos se um juízo acerca de um fato é verdadeiro, devemos justificar discursivamente o porquê de o mesmo ser assim. É a possibilidade de uma justificação discursiva acerca das proposições que legitimam os juízos. Desse modo, tudo aquilo que sabemos é passível de crítica e de justificação, e assim o sendo, adquire contornos de falibilidade. Expresso de outro modo, todo o conhecimento é falível porque “a racionalidade de um juízo não implica a sua veracidade, mas apenas sua aceitabilidade justificada num dado contexto” (HABERMAS, 2002d, p. 189). A justificação do juízo refere-se, portanto, à explicitação do por que desse juízo em determinada circunstância e à sua aceitação pelos participantes da comunicação.

A racionalidade atinente ao conhecimento – a epistemológica – interliga-se ao universo do agir e do comunicar. Isso se evidencia quando Habermas afirma:

O caráter reflexivo dos juízos verdadeiros jamais seria possível se não pudéssemos *representar* o nosso conhecimento, isto é, se não pudéssemos expressar em *frases*, e se não o pudéssemos corrigir e expandir; o que significa: se não fôssemos também capazes de *aprender* com as nossas experiências práticas com uma realidade que nos resiste. A este nível, a racionalidade epistemológica surge *interligada* com a ação e a utilização da linguagem (2002d, p. 189).

Desse modo, podemos compreender que a estrutura epistemológica da racionalidade sustenta-se mediante a sua incorporação no discurso e na ação. Por isso, é a representação linguística daquilo que se conhece e o confronto do conhecimento com uma realidade que farão com que possamos lidar de forma racional com o conhecimento⁸⁶.

A racionalidade teleológica correlaciona-se à ação intencional do sujeito, posto que todas as ações-intenções buscam alcançar uma meta preestabelecida. Uma ação será racional não pelo fato de o resultado ser correspondente às intenções pretendidas ou ao sucesso obtido. Será considerada racional na medida correspondente ao fato de o agente da ação ter obtido ou não o resultado com base em meios deliberadamente selecionados. Por isso, sob a ótica da racionalidade teleológica, um agente terá agido de modo racional se for capaz de explicar o sucesso de sua ação e se esse conhecimento o motivar a agir por razões que possam explicar o sucesso alcançado.

A racionalidade teleológica encontra-se interligada com as outras duas estruturas, a do conhecimento e a do discurso. Isso é possível porque, do mesmo modo que o conhecimento exige uma posse reflexiva de justificações, as ações propositadas racionais pressupõem, da mesma forma, uma posse reflexiva de possíveis justificações que fundamentam o cálculo de sucesso da ação. Além do mais, segundo Habermas (2002d, p. 192), assim “como o conhecimento proposicional depende da utilização de frases proposicionais, também a ação intencional depende essencialmente da utilização de frases intencionais”.

A racionalidade comunicativa consiste na racionalidade atinente à utilização comunicativa das expressões linguísticas, não sendo passível de redução à racionalidade epistemológica ou à racionalidade teleológica. Segundo Habermas (2002d, p. 192), ela

⁸⁶ Embora não tenhamos como objeto de estudo a questão da verdade, vale salientar que, a partir de *Verdade e Justificação* (cf. Habermas, 2004b), Habermas estabelece uma teoria da verdade a partir de dois níveis. Primeiro, trata-se de uma teoria do consenso. Entretanto, não basta o consenso momentâneo dos que atendem ao discurso presente. É necessário, num segundo momento, recorrer a “um consenso geral dos racionais que, em caso extremo, inclui também a comunidade científica ilimitada no futuro” (REESE-SCHÄFER, 2008, p. 22). Trata-se, portanto, de uma indicação de verdade que transcende o atual estado do conhecimento, denotando abertura, falibilidade e possibilidade de revisões futuras tanto do conteúdo quanto do procedimento de justificação. A verdade consiste, então, numa “ideia reguladora, a saber, a ‘ultimate opinion’, nunca realmente existente, desta comunidade: a opinião derradeira, à qual ela chega a cada vez” (REESE-SCHÄFER, 2008, p. 23).

“expressa-se na força unificadora do discurso orientado para o entendimento, que assegura aos falantes participantes no ato de comunicação um mundo da vida intersubjetivamente partilhado”, o que garante um horizonte comum de entendimento e de ação.

As expressões linguísticas constituem o substrato a partir do qual é possível ao falante expressar suas intenções, representar estados de coisas e estabelecer relações interpessoais com outras pessoas. Nesse âmbito, podemos entrever a tripla relação estabelecida na linguagem: (a) um agente que se entende, (b) com alguém, (c) a respeito de algo. Por meio de um ato de fala, o falante tenta estabelecer uma comunicação com um ouvinte a respeito de algo. Ao propor um ato de fala a um ouvinte, o falante assume o compromisso de apresentar garantias de que sua tentativa é credível, ou seja, levanta pretensões de validade que poderão ser aceitas ou não pelo ouvinte. A partir disso, Habermas tenta demonstrar que,

A racionalidade inerente à comunicação reside assim na ligação interna entre (a) as condições que tornam um ato de fala válido, (b) a pretensão apresentada pelo falante de que estas condições estão satisfeitas e (c) a credibilidade da garantia emitida pelo falante para o fato de poder, se necessário, justificar discursivamente a pretensão de validade (2002d, p. 194).

No nível da ação comunicativo-discursiva, é possível afirmar que as três acepções da racionalidade (conhecer, agir e falar) se unificam. Desse modo, entendida a partir da sua acepção discursivo-comunicativa, a razão, segundo Mühl (2003, p. 61), “continua mantendo seu caráter de transcendentalidade, embora não na maneira concebida pela metafísica, mas como uma competência universal da espécie”, o que possibilita desenvolver consensos, coordenar socialmente as ações, fundamentar justificações para essas ações e estabelecer critérios de aceitabilidade para os conhecimentos acerca do mundo.

Com o passar do tempo, Habermas, diante das várias objeções à sua tentativa de analisar o conceito de racionalidade sob a ótica de uma racionalidade do entendimento mútuo, procede a uma revisão desse conceito, sem, entretanto, abandoná-lo. Mantém uma “posição-chave à racionalidade procedural encarnada na práxis da argumentação” (HABERMAS, 2004b, p. 99) e, ao mesmo tempo, aponta para o papel integrador do discurso e da práxis argumentativa. Entende existirem diferentes raízes da racionalidade, – epistêmica, teleológica e comunicativa – que se entrelaçam na esfera do discurso.

Essa racionalidade comunicativa exprime-se na força unificadora da fala orientada ao entendimento mútuo, discurso que assegura aos falantes envolvidos um mundo da vida intersubjetivamente partilhado e, ao mesmo tempo, o horizonte no interior do qual todos podem se referir a um único e mesmo mundo objetivo (HABERMAS, 2004b, p. 107).

Desse modo, agir comunicativamente implica em assumir a intenção de estabelecer um entendimento acerca de algo no mundo – entender-se com alguém a respeito de algo –, coordenar as ações mediante a interação intersubjetiva e vivenciar processos de socialização, que servem para formar e para manter identidades pessoais.

3.1.3 As condições formais do entendimento recíproco

Habermas entende que é possível reconstruir as condições gerais do discurso humano, aquelas condições que possibilitam o entendimento e o acordo entre os diversos agentes. A essa reconstrução, ele denomina de pragmática formal, uma ciência que busca identificar e reconstruir as condições gerais do discurso universal e da compreensão mútua. Trata-se da ciência que parte da questão de como é possível o entendimento e o acordo mútuo, buscando identificar as regras que um falante competente deve dispor⁸⁷.

Nessa tarefa, a ação comunicativa possui papel de destaque, porque, na visão de Habermas, todos os outros modos de ação social – ação estratégica e ação teleológica – são derivados da ação orientada ao entendimento⁸⁸. Trata-se, portanto, da tentativa de reconstruir e tornar explícitas as estruturas universais da competência comunicativa da espécie⁸⁹.

Para Habermas, o entendimento relaciona-se à compreensão do significado dos atos de fala num contexto comunicativo e a aceitação das ofertas linguísticas dos outros através do estabelecimento de um acordo. Consiste num processo que leva a um consenso ou a uma concordância acerca de algo no mundo objetivo, subjetivo ou social. Tal processo necessita pautar-se em pretensões de validade mutuamente reconhecidas.

Entender-se é um processo de obtenção de um acordo entre sujeitos linguística e interativamente competentes. [...] Um acordo alcançado comunicativamente, ou um acordo suposto em comum na ação comunicativa, é um acordo proposicionalmente diferenciado. Graças a esta estrutura linguística, não pode ser somente induzido por uma influência exercida de fora, mas que tem que ser aceito como válido pelos participantes (HABERMAS, 2003a, p. 368).

⁸⁷ Ao analisar a proposta reconstrutiva de Habermas, Bannell (2007, p. 278), afirma: “Junto com a virada linguística, Habermas estabelece uma nova metodologia de análise, a que chama de reconstrução racional, cujo objetivo principal é reconstruir o sistema de condições, categorias e regras que condicionam a possibilidade de agentes capazes de falar e atuar, construir e utilizar conhecimento, bem como agir racionalmente”.

⁸⁸ Habermas (2002d, p.09) entende que a ação orientada ao entendimento (*Verständigung*) é a base a partir da qual “derivam outras formas de ação social”, como por exemplo a ação estratégica e a competição. Igualmente ele entende que a competência comunicativa “é resultante de um processo de aprendizagem” que pode ser reconstruído mediante a análise pragmática dos atos de fala, pois os mesmos possuem uma estrutura universalmente válida que pode ser reconhecida (ibid., p. 38).

⁸⁹ McCarthy (2002, p. 323), ao analisar a ideia da pragmática universal como um fundamento da teoria da comunicação afirma que “igual à filosofia transcendental de Kant, a pragmática universal se propõe revelar condições de possibilidade, porém o foco da atenção se muda da possibilidade de ter experiência dos objetos para a possibilidade de chegar a um acordo na comunicação na linguagem ordinária”.

O processo de entendimento tem como fim último o estabelecimento de um acordo que satisfaça as condições de validade e justificabilidade. Este acordo não pode ser imposto por nenhuma das partes, seja intencionalmente, mediante uma intervenção direta numa situação de ação, seja estrategicamente, por intermédio de uma influência calculada sobre as decisões de um oponente. Desse modo, todo acordo alcançado comunicativamente baseia-se no reconhecimento de convicções comuns e de certas pretensões de validade. Para dar conta das pretensões de validade, o falante deverá comunicar-se num modo que possa ser compreendido pelo outro, escolhendo uma forma de expressão inteligível. Deverá demonstrar, também, possuir a intenção de comunicar algo verdadeiro, de modo que sua fala ou discurso seja digno de confiança, à medida que respeite as normas e os valores vigentes.

Habermas chama a atenção para a distinção entre as condições de validade, as pretensões de validade e a justificação das mesmas. As pretensões de validade estão fundamentadas nos contextos específicos do mundo objetivo, do mundo social e do mundo subjetivo, respondendo, respectivamente, por verdade proposicional, correção normativa e autenticidade subjetiva. Em relação ao mundo objetivo, a validade das pretensões está correlacionada à verdade proposicional das asserções. A existência de um mundo social e de um mundo subjetivo implica na existência de outras formas de validade distintas da verdade proposicional. Por isso, das experiências normativas originadas no mundo social espera-se que sejam justas, enquanto das experiências subjetivas espera-se que sejam autênticas.

Aos atores sociais que, em suas práticas comunicativas, satisfaçam as condições anteriores de validade, se lhes atribui o adjetivo de sujeitos comunicativamente competentes. Na teoria habermasiana, essa competência possui um caráter universal que pode ser diagnosticado independente da língua e do contexto histórico-social no qual o sujeito fala e age.

Por competência comunicativa entendemos a capacidade de um falante orientada para o entendimento, de forma a poder conceber uma frase corretamente formulada em relação com a realidade. Ou seja: (i) escolher a frase proposicional de forma a que, ou as condições de verdade da proposição apresentada, ou os pressupostos existenciais do conteúdo proposicional mencionados sejam satisfeitos (de forma a que o ouvinte possa partilhar dos conhecimentos do falante); (ii) expressar as suas intenções, de tal forma que a expressão linguística represente aquilo que se pretende (de forma a que o ouvinte possa confiar no falante); (iii) desempenhar o ato de fala em conformidade com as formas reconhecidas ou com as imagens aceitas de nós próprios (de forma a que o ouvinte possa estar de acordo com o falante nas orientações de valor partilhadas) (HABERMAS, 2002d, p. 50).

Vale reiterar que a competência comunicativa consiste num traço característico da espécie humana, numa capacidade universal que pode e deve ser desenvolvida, mediante

processos contínuos de aprendizagem. O ator competente é aquele que possui competência cognitiva, competência discursiva e competência interativa⁹⁰. Tais competências permitem que os indivíduos, ao aplicarem o sistema de regras intuitivamente, produzam configurações de sentido em relação a si mesmos e ao seu mundo, atuem sobre a realidade externa produzindo entendimento sobre o mundo objetivo e, ao mesmo tempo, interajam no meio social, sendo capazes de emitir juízos práticos e participando responsabilmente da construção do grupo social ao qual pertencem.

3.1.4 O mundo da vida

O conceito de mundo da vida é utilizado por Habermas como complemento ao conceito de ação comunicativa, estabelecendo a ligação com o conceito de sociedade enquanto sistema. Ele consiste num horizonte pré-teórico formador de contexto, no qual se dá toda a ação social. Trata-se do pano de fundo, do *background*, do acervo culturalmente transmitido e linguisticamente mediado, que está presente sempre que se atua. Ele distingue-se pelo caráter de certeza imediata, de poder totalizante e pelo seu holismo que, em forma de linguagem e de cultura, fornece a todos os atores convicções não problemáticas de fundo.

Ao se entenderem frontalmente sobre algo no mundo, falante e ouvinte movem-se no interior do horizonte de seu mundo da vida comum; este permanece às costas dos implicados como um pano de fundo holístico, intuitivamente conhecido, não problemático e indissolúvel. [...] O mundo da vida constitui um horizonte e, ao mesmo tempo, oferece um acervo de evidências culturais do qual os participantes da comunicação tiram, em seus esforços de interpretação, padrões exegéticos consentidos (HABERMAS, 2002a, p. 416-417).

O mundo da vida abarca o conteúdo cultural, as normas sociais e as experiências subjetivas. A cultura compreende aquele estoque de saber produzido e organizado por uma comunidade, os saberes sedimentados historicamente e os conteúdos semânticos da tradição, que servem de modelos interpretativos aos processos epistêmicos e interativos. A sociedade engloba os agrupamentos ordenados e legítimos de indivíduos, que coordenam suas ações mediante normas e processos comunicativos. A personalidade consiste, por sua vez, num conjunto de competências e de habilidades que possibilitam a um sujeito interagir comunicativamente e, ao mesmo tempo, constituir, organizar e estabilizar a própria identidade.

⁹⁰ Entendemos que os conceitos de *competência* e de *ator competente* são centrais para a continuidade desta tese, especialmente pela possível relação dos mesmos com o campo da educação e com os processos de formação da subjetividade.

Chamo *cultura* ao acervo de saber, no qual os participantes da comunicação se abastecem de interpretações para entenderem-se sobre algo no mundo. Chamo *sociedade* às ordenações legítimas através das quais os participantes na interação regulam suas pertencas a grupos sociais, assegurando, com isso, a solidariedade. E por *personalidade* entendo as competências que tornam um sujeito capaz de linguagem e de ação, isto é, que o capacitam para tomar parte em processos de entendimento e para afirmar neles sua própria identidade (HABERMAS, 2003b, p.196).

A reprodução do mundo da vida e dos três componentes básicos – cultura, sociedade e personalidade – ocorre mediante o agir comunicativo. A tais processos podemos denominar, respectivamente de reprodução cultural, integração social e socialização individuadora⁹¹. Como veremos mais adiante, percebemos um vínculo estreito entre mundo da vida, reprodução simbólica e formação humana, visto que todos os processos de aprendizagem e de reprodução de seus componentes – a formação cultural, a socialização e a formação da personalidade – ocorrem no interior do mundo da vida mediante o agir comunicativo.

Os indivíduos humanos, sob a perspectiva do mundo da vida e do agir comunicativo, são reconhecidos como produtos das tradições culturais das quais pertencem, dos grupos sociais em que estão circunscritos e dos processos de socialização a que foram submetidos. Em situações sociais normais, a reprodução simbólica do mundo da vida se traduz num processo de reconstrução e fortalecimento da cultura, da personalidade e da sociedade. Entretanto, em situações de crise ou de patologias sociais, nas quais os fundamentos do mundo da vida não mais dão conta dos paradoxos sociais, prepondera a ação do ‘sistema’, que passa a ter primazia na reprodução da cultura, da sociedade e da personalidade. As patologias ou crises sociais podem ter origem interna ou externa. São patologias internas as correlacionadas aos *déficits* de racionalização, ou aquelas situações relacionadas: à perda de sentido decorrente da modernidade, mediante a passagem do agir sagrado ao profano; à crescente colonização do mundo da vida pelo sistema e seus derivados, o dinheiro, o poder e a burocracia; à diminuição dos níveis de moralidade e de regulação da vida prática; e ao empobrecimento cultural originado pela restrição da circulação do conhecimento. As patologias externas têm origem em situações de catástrofes sociais, de guerras, epidemias ou outros fatores que desestabilizam as sociedades, subtraindo das mesmas o potencial de integração e de desenvolvimento, oriundo da força comunicativa da linguagem e do manancial pré-teórico do mundo da vida.

⁹¹ De acordo com McCarthy (2002, p. 466), “aos diferentes componentes estruturais do mundo da vida (cultura, sociedade, personalidade), correspondem processos de reprodução (reprodução cultural, integração social, socialização) baseados nos diferentes aspectos da ação comunicativa (entendimento, coordenação, socialização), aspectos que estão enraizados nos componentes estruturais dos atos de fala (proposicional, ilocucionário, expressivo)”.

Através do processo de racionalização do mundo da vida e de seus componentes estruturais, que permitiu um aumento da liberdade e da autonomia dos indivíduos, ocorreu simultaneamente um processo de racionalização do Estado e da economia, que acabaram se tornando autônomos em relação ao mundo vivido – tornaram-se sistemas baseados no poder e no dinheiro – e incorporaram-se ao sistema, regido pela lógica instrumental da racionalidade. A perspectiva habermasiana centra-se na esperança de reconquistar para o mundo vivido os espaços perdidos ao sistema, mediante uma contraposição da razão comunicativa à razão técnico-instrumental. Nesse sentido, faz-se necessário, entre outros elementos: criar espaços e instâncias de comunicação sem coação; optar pelo agir comunicativo, mesmo que tenhamos consciência de que é impossível agir o tempo todo visando ao entendimento e à justificação racional das falas e ações; aderir ao discurso racional como modo de elucidação dos problemas oriundos do mundo objetivo, social e subjetivo; organizar processos de aprendizagem com vistas ao acréscimo de racionalidade e ao aumento da competência comunicativa dos atores sociais; promover processos de individuação social sob a perspectiva do agir comunicativo e da interação.

3.2 O AGIR COMUNICATIVO E A REPRODUÇÃO DOS COMPONENTES DO MUNDO DA VIDA

O agir comunicativo denota a possibilidade de que os sujeitos, de modo interativo e no recurso às práticas comunicativo-discursivas, possam estabelecer entendimentos acerca de algo no mundo, coordenar as ações da comunidade mediante a interação intersubjetiva e, ao mesmo tempo, vivenciar processos de socialização que servem para formar e para manter identidades pessoais. Habermas entende que mediante o agir comunicativo operam os processos de entendimento, de coordenação da ação e de socialização⁹².

Para tratar desse assunto, que entendemos central na obra de Habermas e de nosso maior interesse no contexto da pesquisa que estamos realizando, buscaremos identificar que tipo de ação é o agir comunicativo e, na sequência, o modo mediante o qual é possível a reprodução dos componentes estruturais do mundo da vida. Ressaltamos que o tópico

⁹² De acordo com Habermas (2002d, p. 138), “podemos agora imaginar as componentes do mundo da vida – paradigmas culturais, ordens legítimas e estruturas pessoais – como formas condensadas dos (e sedimentos depositados pelos) seguintes processos que operam através da ação comunicativa: *entendimento, coordenação da ação e socialização*”.

específico em relação à socialização e à formação da identidade pessoal será abordado posteriormente.

3.2.1 O agir comunicativo no contexto das demais ações humanas

Habermas acredita que a ação comunicativa enquadra-se no rol das demais ações humanas, possuindo como *telos* o entendimento e se diferenciando qualitativamente dos outros modos de ação [i]. Para ser considerada uma ação comunicativa, a ação deve cumprir com certos pressupostos ou condições formais [ii]. Além disso, o agir comunicativo, diferente do agir estratégico, faculta, aos participantes da interação, a possibilidade de coordenarem as próprias ações [iii].

[i] *Modos de ação humana e a ação comunicativa*

O conceito de agir comunicativo correlaciona-se à hipótese de que aquele que age estabelece um modo de relação com o mundo, tendo como horizonte da própria ação a possibilidade de alcançar um entendimento ou um acordo acerca de algo no mundo objetivo, social ou subjetivo. Disso depreende-se que existem três tipos de relações, que podem ser estabelecidas entre os atores e o mundo no qual estão inseridos e ao qual se referem em suas falas, as quais se traduzem em três tipos de ação: a ação teleológica, a ação normativa e a ação dramática.

A ação teleológica consiste num modo de ação no qual “o ator realiza um objetivo ou faz que se produza um estado de coisas desejado, elegendo, em uma situação dada, os meios mais congruentes e aplicando-os de maneira adequada” (HABERMAS, 2003a, p. 122). Em sua relação com o mundo objetivo, o ator pode formular proposições verdadeiras ou falsas. Ao mesmo tempo, pode realizar intervenções que tenham êxito ou que fracassem. Essas relações podem ser avaliadas por critérios de verdade e de eficácia. Serão verdadeiras as proposições que expressarem adequadamente os estados de coisas existentes, e serão eficazes as ações que atingirem os objetivos esperados.

A ação regulada por normas amplia o círculo das relações entre ator e mundo incluindo, além do mundo objetivo, o mundo social ao qual pertence. Este tipo de ação se refere aos comportamentos dos membros de um grupo social orientados por normas ou valores comuns.

As normas expressam um acordo existente num grupo social. Todos os membros de um grupo, para os quais rege uma determinada norma, têm o direito de esperar, uns dos outros, que em determinadas situações se executem ou omitam, respectivamente, as ações obrigatórias ou proibidas. O conceito central de *observância de uma norma* significa o cumprimento de uma expectativa generalizada de comportamento (HABERMAS, 2003a, p. 123).

Uma norma tem validade social quando é reconhecida pelos destinatários como válida ou justificada. Elas são representadas por orações universais de dever ou por preceitos que, no círculo dos destinatários, podem ser justificados⁹³. A internalização de valores e de normas depende de processos de aprendizagem e de interação⁹⁴.

Na ação dramaturgica estão implícitos o mundo objetivo, o social e o subjetivo. Neste tipo de ação, o agente coloca-se em cena, apresenta-se e entende-se como um mundo ao qual somente ele tem acesso de forma reflexiva.

Todo agente pode controlar o acesso dos demais à esfera de seus próprios sentimentos, pensamentos, atitudes, desejos, etc., aos que somente ele tem um acesso privilegiado. [...] O conceito aqui central, o de *autoapresentação*, significa, portanto, não um comportamento expressivo espontâneo, senão uma estabilização da expressão das próprias vivências, realizada em vista dos espectadores (HABERMAS, 2003a, p. 124).

Ao agir dramaturgicamente, o ator suscita em seu público uma determinada imagem ou impressão de si mesmo, revelando traços de sua subjetividade, os quais somente ele tem acesso privilegiado. As expressões subjetivas serão aceitas e reconhecidas à medida que o sujeito, mediante o agir e o conviver com os outros, demonstrar autenticidade e coerência entre os proferimentos e as próprias ações.

[ii] *Condições formais da ação comunicativa*

Na perspectiva habermasiana, para enquadrar-se no rol de um agir comunicativo, a ação humana deve cumprir com certas condições formais, as quais são efetivadas de modo performativo. Segundo Habermas, são elas:

A suposição comum de um mundo independente dos objetos existentes; a suposição recíproca da racionalidade ou da “imputabilidade”; a incondicionalidade de exigências de validez ultrapassadoras de contextos, como verdade e correção moral; e os pressupostos da argumentação repletos de exigências, que os participantes

⁹³ Segundo Habermas (2003a, p. 128), “que uma norma seja *válida* significa que *merece* o assentimento de todos os afetados, porque regula os problemas de ação em benefício de todos; que uma norma *prevaleça* faticamente significa, entretanto, que a pretensão de validade com que se apresenta é reconhecida pelos afetados; e esse reconhecimento intersubjetivo funda a *validade social* (ou vigência) da norma”.

⁹⁴ De acordo com Habermas (2003a, p. 129), “o modelo normativo de ação associa-se a um modelo de aprendizagem” que dá conta do processo de internalização de valores, tornando possível a assimilação de comportamentos de acordo com regras válidas socialmente.

conservam para a descentralização de suas perspectivas de interpretação (HABERMAS, 2002c, p. 35).

A suposição comum de um mundo independente dos objetos pressupõe o fato de que todos os seres humanos compartilham um sistema de referências, que torna possível as intervenções no mundo, bem como, as interpretações sobre algo nesse mesmo mundo⁹⁵. Ou seja, os sujeitos, capazes de linguagem e de ação, a partir do seu horizonte compartilhado de compreensão, passam a supor o mundo como uma totalidade de objetos existentes, enquanto um mundo objetivo comum a todos. Disso decorre a compreensão de que “a objetividade do mundo significa que este mundo é dado para nós como um mundo idêntico para todos” (HABERMAS, 2002c, p. 39). Essa suposição comum torna possíveis os enunciados epistêmicos acerca do mundo e dos fatos, bem como as intervenções práticas nesse mundo.

A suposição recíproca da racionalidade ou de imputabilidade implica em reconhecer, nos outros, a capacidade para a fala e a ação, para o entendimento e a coordenação social das ações. Segundo Habermas (2002c, p. 80-81), “sem uma suposição de racionalidade recíproca, não encontraríamos nenhuma base do entendimento suficientemente geral”. Numa situação performativa, ver a racionalidade no agir ou no falar do outros, implica reconhecer nossa própria racionalidade, a racionalidade presente em nossa fala e em nosso comportamento.

A suposição de imputabilidade confirma, perante os outros, o compromisso e a capacidade de um agente orientar sua própria ação e suas emissões linguísticas por exigências de validade e, ao mesmo tempo, ser capaz de justificá-las racionalmente. Para Habermas (2002c, p. 48), o contrário disso, “aquele que não responder, perante os outros, por suas ações e afirmações, desperta a suspeita de não ter agido ‘imputavelmente’”. Essa suposição alinha-se ao conceito de liberdade, uma vez que a ideia de liberdade dá a certeza de que o agir autônomo é possível.

A suposição de exigências de validade criticáveis faz-se necessária nos processos de entendimento recíproco e de coordenação de ações. Além de supor racionalidade e imputabilidade recíprocas, para que o entendimento e a coordenação de uma ação sejam possíveis, os atores devem ser capazes de assumir uma posição fundamentada por exigências de validade e de se orientarem, em suas falas e ações, por essas mesmas exigências.

Finalmente, a última suposição refere-se à possibilidade de os agentes lançarem mão, a qualquer tempo, do discurso racional como instância de justificação prática. Ao usarem a

⁹⁵ Nos dizeres de Habermas (2002c, p. 53), “a suposição de um mundo objetivo comum projeta um sistema de referentes mundanos possíveis e, com isto, torna logo possíveis intervenções no mundo e interpretações sobre algo no mundo”. Além disso, denota que “para falantes e atores, é o mesmo mundo objetivo sobre o qual se entendem e no qual podem intervir” (ibid., p. 40).

linguagem com fins de regular as ações recíprocas, “os falantes se apoiam em um complexo reconhecido intersubjetivamente ou habitual de costumes, instituições ou regras, [...] de tal modo que os partidários sabem qual conduta deveriam esperar de modo legítimo do outro” (HABERMAS, 2002c, p. 61).

O discurso racional, que tenha a finalidade de justificar as ações da vida prática, necessita levar em conta quatro regras básicas: publicidade e inclusão; direitos comunicativos iguais; exclusão de enganos e de ilusões; e não-coação. Trata-se de regras que visam à preservação da igualdade universal de condições no processo de argumentação normativa e de estabelecimento consensual das normas e dos valores.

[iii] *A coordenação das ações: agir comunicativo versus agir estratégico*

Além do entendimento intersubjetivo, o agir comunicativo possibilita que os agentes envolvidos em processos interativos, numa atitude performativa, coordenem as próprias ações. Através dos atos de fala, os participantes da interação poderão coordenar as ações sob o prisma de dois modelos de mecanismos de ação – o da ação comunicativa ou o da ação estratégica – dos objetivos em cena e do uso que fazem da linguagem.

O agir comunicativo contrapõe-se ao agir estratégico. Neste, a linguagem é utilizada, predominantemente, como modo de transmissão de informações e com o intuito de influenciar o outro. Naquele, a linguagem é, fundamentalmente, meio de entendimento e de coordenação das ações recíprocas.

A ação comunicativa se refere à interação de ao menos dois sujeitos capazes de linguagem e de ação que (seja com meios verbais ou extraverbais) estabelecem uma relação interpessoal. Os atores buscam entender-se sobre uma situação de ação para poder, assim, coordenar, de comum acordo, seus planos de ação e, com isso, suas ações. O conceito aqui central, o de *interpretação*, se refere primordialmente à negociação de definições de situações suscetíveis de consenso. Neste modelo de ação, a linguagem ocupa um posto proeminente (HABERMAS, 2003a, p. 124).

Além disso, para Habermas, no agir comunicativo os agentes perseguem metas ilocucionárias, buscando coordenar suas ações sob o princípio do reconhecimento intersubjetivo.

O agir comunicativo tem de satisfazer as condições de entendimento e de cooperação: a) os atores participantes comportam-se cooperativamente e tentam colocar seus planos (no horizonte de um mundo da vida compartilhado) em sintonia uns com os outros na base de interpretações comuns da situação; b) os atores envolvidos estão dispostos a atingir os objetivos mediatos da definição comum da situação e da coordenação da ação assumindo os papéis de falantes e ouvintes em processos de entendimento, portanto, pelo caminho da busca sincera ou sem reservas de fins ilocucionários (HABERMAS, 2002b, p. 129).

Nessa classe de ação, está pressuposto o recurso performativo a uma segunda pessoa necessariamente presente no processo comunicativo. Desse modo, somente podemos falar de agir comunicativo “nos casos em que os participantes coordenam entre si os seus planos de ação por intermédio de processos linguísticos de entendimento, ou seja, recorrendo aos poderes ilocutórios vinculativos e associativos dos atos de fala” (HABERMAS, 2002d, p. 205). Disso decorre que a ação comunicativa implica a participação efetiva de falante e de ouvinte numa relação intersubjetiva e simbolicamente mediada.

No agir estratégico, a orientação das ações está pautada em objetivos perlocucionários, que implica em abrir mão do potencial comunicativo da linguagem em detrimento ao uso estratégico da mesma.

O uso estratégico da linguagem, de modo latente, é parasitário porque apenas funciona quando pelo menos uma das partes pressupõe que a linguagem está a ser utilizada com uma orientação para o entendimento. Quem quer que aja estrategicamente desta forma estará necessária e *sub-repticiamente* a infringir a condição de sinceridade da ação comunicativa (HABERMAS, 2002d, p.179).

Na ação estratégica, a intenção de pelo menos um dos atores está orientada à obtenção de um fim particular. Para realizar esse fim, utiliza-se de meios para influenciar o outro, sem deixar explícitos os propósitos perlocucionários. O outro da relação é considerado tão-somente um meio à consecução dos objetivos previamente traçados⁹⁶.

3.2.2 A aprendizagem, o agir comunicativo e a reconstrução do mundo da vida

A reconstrução do mundo da vida – das esferas da cultura, da sociedade e da personalidade – pressupõe processos de aprendizagem e o recurso ao agir comunicativo. São processos que seguem um esquema lógico-evolutivo, que inclui um modelo hierárquico e contínuo de evolução das estruturas abstratas da personalidade, das imagens de mundo, dos modos de integração social e das formas de interação.

Na perspectiva da ontogênese, o ser humano se constitui mediante processos de aprendizagem, no seio do mundo da vida e no recurso ao agir comunicativo. É um ser que se

⁹⁶ Em relação ao tema em pauta, é interessante a afirmação de David Coulter (2002, p. 30-31) acerca do papel da ação comunicativa em relação à ação estratégica: “Através da ação comunicativa, os humanos utilizam a linguagem para adquirir e sustentar identidades num mundo da vida comum; através da linguagem, as pessoas tentam coordenar suas ações e chegar a um entendimento com os outros. [...] Na ação estratégica, as pessoas buscam influenciar o mundo objetivo (ou o mundo social concebido objetivamente) para atingirem os próprios fins estabelecidos”.

humaniza na interação social mediada linguisticamente, ou seja, a individuação pressupõe e implica um processo de socialização. Na filogênese, o gênero humano, enquanto comunidade humana ou sociedade, constitui-se e evolui mediante aprendizagens que estabilizam novos modos de autoentendimento e de integração social.

Na tentativa de discorrer acerca do papel dos processos de aprendizagem e do agir comunicativo na estabilização e reprodução dos componentes estruturais do mundo da vida, entendemos ser pertinente abordar: [i] a tarefa reconstrutiva que Habermas atribui à teoria social; [ii] os processos de aprendizagem sob o ponto de vista dos conceitos de abstração, de descentração e de evolução; [iii] os processos de aprendizagem social sob o viés da homologia ontofilogenética; e, finalmente, [iv] a aprendizagem, o agir comunicativo e a reprodução dos componentes do mundo da vida. Nesses tópicos buscaremos apresentar, basicamente, o modo como os componentes do mundo da vida articulam-se, mantêm-se e se reproduzem no recurso ao agir comunicativo e à interação simbólica, bem como o papel desempenhado pelos processos de aprendizagem, processos estes que possibilitam a construção e a reconstrução da personalidade, da cultura e da sociedade.

[i] *A tarefa reconstrutiva*

Habermas apresenta uma proposta de teoria lógico-evolutiva que busca dar conta da reprodução da vida humana e do processo de evolução social, sob o ponto de vista das diferentes etapas da racionalidade. Faz isso através da articulação das estruturas da individuação e da integração social, explicitando, numa perspectiva crítica e histórica, o modo mediante o qual chegamos a ser o que somos, o nosso processo de formação pessoal. Afirma tratar-se, basicamente, de uma tentativa de reconstrução⁹⁷ lógico-evolutiva da história da espécie humana, na qual repõe e reconstrói os conceitos de sociedade, de pessoa e de

⁹⁷ Na introdução do livro *Habermas e a reconstrução*, Nobre e Repa (2012, p. 17), afirmam que o conceito de reconstrução, em Habermas, possui grande importância em seus escritos e, ao mesmo tempo, teve “seu sentido modulado conforme o momento da história” e a evolução do seu pensamento e da sua teoria reconstrutiva. Identificam, basicamente, quatro momentos desse conceito: nos textos dos anos de 1960, a categoria de reconstrução estava relacionada à crítica da ciência e da ideologia mediante a configuração de uma teoria crítica; na década de 70, a reconstrução referia-se às ciências reconstrutivas da evolução ontofilogenética do ser humano e da sociedade, na perspectiva da pragmática formal e da evolução social; nos anos de 1980, com a *Teoria da Ação Comunicativa*, o conceito de reconstrução passou a significar uma reconstrução da história da teoria, com ênfase na análise e utilização dos clássicos; a última fase, a partir de 1990, essa categoria passa a ser identificada com a reconstrução de instituições sociais sob os supostos formais da teoria do discurso (Cf. NOBRE; REPA, 2012, p. 13-42). Alertamos que, em relação à constatação anterior, o tema, o foco de nossa investigação e os textos que utilizamos para a mesma estão alinhados, especialmente, com o segundo e o terceiro sentidos mencionados.

modernidade, sob dois modelos, o horizontal, ligado à lógica do conceito, e o vertical, inerente à lógica da evolução⁹⁸.

O curso da história evolutiva da humanidade, que culminou no que entendemos por forma de vida humana, pode ser reconstruído enquanto um processo de hominização e de socialização, que articula desenvolvimento orgânico, ganhos de racionalidade e o desenvolvimento cultural. Para Habermas trata-se, basicamente, de uma necessária demonstração da evolução do ser humano (indivíduo) e da sociedade (gênero) sob o signo de uma homologia: um esquema lógico-evolutivo vertical das etapas da racionalidade que explicita a história dos indivíduos e da espécie enquanto um processo de formação, de evolução e de aprendizagem⁹⁹.

Diferente dos primatas, o que o homem atual possui como base da vida é, essencialmente, uma diferenciação interna, fundamentada na diversificação cultural e nos processos sociais de aprendizagem. Desse modo, “somente no limiar que introduz ao *homo sapiens* é que essa forma mista orgânico-cultural da evolução cede lugar a uma *evolução* exclusivamente *social*” (HABERMAS, 1983, p. 114). Ao cessar a evolução orgânica da espécie humana, o processo evolutivo adquire contorno essencialmente cultural, que implica processos de aprendizagem cumulativos.

O processo evolutivo de aprendizagem no plano social não se realiza através da modificação do patrimônio genético, mas através da modificação de um potencial de saber. [...] O saber partilhado e transmitido intersubjetivamente é parte constitutiva do sistema social, e não uma propriedade dos indivíduos isolados; com efeito, esses só se constituem como indivíduos por meio da socialização. A evolução natural leva, entre os membros de uma espécie, a um repertório mais ou menos homogêneo de comportamentos, enquanto a aprendizagem social provoca uma acelerada diversificação do comportamento (HABERMAS, 1983, p. 152).

Habermas localiza no processo de aprendizagem a chave para entender o processo de reprodução da vida humana, de evolução e de desenvolvimento simultâneo do indivíduo e da sociedade. Para fundamentar tal afirmação, recorre ao materialismo histórico de Marx e à psicologia do desenvolvimento, especialmente de Piaget e de Kohlberg.

⁹⁸ Repa (2008, p. 138) ao se referir a esses dois modelos evolutivos, afirma: “No primeiro caso se trata da reconstrução horizontal dos sistemas de regras antropológicamente fundamentais (da lógica, da fala, da interação comunicativa, da ação instrumental, da aritmética e da medição) e de seu cruzamento, tanto no caso da constituição dos objetos da experiência possível quanto na constituição de tipos de comunicação especiais, isto é, em princípio isentos das coerções da experiência e da ação, que caracterizam os discursos. No caso das reconstruções verticais, trata-se da ‘lógica da evolução’ desses mesmos sistemas, dos processos de aprendizagem interna que incorporam, sob condições empíricas, as diversas competências que o primeiro tipo de reconstrução busca explicitar. Estão em jogo, portanto, teorias genéticas”.

⁹⁹ De acordo com Bannwart Júnior (2008, p. 30), “a lógica evolutiva (reconstrução vertical) deve ser contemplada em dois planos: o ontogenético e o filogenético. Assim, a abordagem da teoria evolutiva de Habermas consiste em explicar a evolução dos padrões de racionalidade seja no plano filogenético seja no plano ontogenético”.

De acordo com Habermas, Marx defendia que o trabalho, organizado socialmente, representava a forma mediante a qual os seres humanos reproduziam a própria vida. O conceito de trabalho reforça o caráter social da vida humana, pois o princípio da forma de vida humana encontra-se no conjunto das relações sociais, tanto as estabelecidas no plano cognitivo-instrumental das forças produtivas, quanto as configuradas no plano prático-moral da interação social.

Entretanto, tomado isoladamente, o conceito de trabalho social é insuficiente para demonstrar a reprodução especificamente humana da vida. Ele já podia ser reconhecido nos hominídeos primitivos que possuíam, no sistema de caça, uma organização cooperativa de ação, regras de distribuição do produto, além de instrumentos e de técnicas. Somente com a introdução da família e o consequente sistema de parentesco, é possível reconhecer uma forma de vida humana.

Podemos falar de reprodução da vida *humana*, a que se chegou com o *homo sapiens*, somente quando a economia da caça é complementada por uma estrutura social familiar. Esse processo durou muitos milhões de anos; ele equivale a uma substituição, de nenhum modo insignificante, do sistema animal de *status* – que já entre os macacos antropóides se funda em interações mediatizadas simbolicamente (no sentido de G. H. Mead) – por um sistema de normas sociais que pressupõe a *linguagem* (HABERMAS, 1983, p. 116-117).

Com a introdução da família e das funções parentais, estabilizam-se sistemas de papéis sociais fundamentados no reconhecimento intersubjetivo. Desse modo, trabalho, família e linguagem são complementares para a reprodução da vida especificamente humana, servindo como ponto de partida para explicitar o processo de evolução social¹⁰⁰.

[ii] *Aprendizagem, abstração, descentração e evolução*

De acordo com o que estamos tentando demonstrar, a reconfiguração dos componentes estruturais do mundo da vida pode ser concretizada mediante processos de aprendizagem e no recurso ao agir comunicativo. O postulado de que tanto as pessoas quanto as sociedades aprendem abre a possibilidade de intuirmos a existência de processos complementares de constituição de identidades pessoais e de evolução social. Em Habermas, tal possibilidade está atrelada ao desenvolvimento de novas estruturas de racionalidade pessoais e grupais e, ao mesmo tempo, ao necessário processo de descentração do sujeito e ao aumento gradativo da capacidade de abstração reflexiva.

¹⁰⁰ No texto em questão, Habermas (1983, p. 118) compreende que “trabalho e linguagem são anteriores ao homem e à sociedade”.

Aprender é uma capacidade inerente ao ser humano, visto que não seria possível que não aprendessem¹⁰¹. A aprendizagem refere-se, por um lado, a um processo pessoal, que implica descentração, superação do egocentrismo inicial e ganho de capacidade de abstração. A descentração ocorre mediante a internalização de estruturas externas, com a conseqüente modificação das estruturas internas do pensar, do julgar e do agir. Trata-se de um processo contínuo, nunca terminado, em que os novos elementos são integrados a um eu que vai se estruturando gradativamente.

Por outro lado, aprender também implica em desenvolver e integrar elementos que o sujeito ainda não possui, retendo-os em si mesmo e tornando-os parte da ação. Nesse sentido, aprender é sinônimo de desenvolvimento de aptidões, de capacidades e de competências, as quais podem ser epistêmicas, morais ou interativas.

Boas perspectivas, mais uma vez, são apresentadas pela psicologia cognoscitiva e pela psicologia analítica do desenvolvimento, que aplicam como mecanismos de aprendizagem ou a adaptação e a assimilação (na aprendizagem de novas estruturas cognoscitivas), ou a identificação e a projeção (na construção da base motivacional) (HABERMAS, 1983, p. 152).

O desenvolvimento do eu, entendido enquanto ontogênese, pauta-se em processos de aprendizagem na esfera cognitiva, na esfera moral e na esfera da interação. Tais processos constituem níveis e estágios hierárquicos e estruturas de desenvolvimento do eu que explicitam a evolução da capacidade individual de pensar formalmente, de julgar moralmente e de estabelecer interações intersubjetivas. Implicam, também, a aquisição e o desenvolvimento de capacidades e habilidades pessoais cada vez mais descentradas e universalizantes, sob o signo da autonomia e da responsabilidade crescentes.

Além disso, temos que levar em conta que o ser humano consiste, fundamentalmente, num ser que aprende, que constrói e reconstrói a si mesmo e ao seu próprio mundo, através de processos de aprendizagem. Esses processos são responsáveis pela construção e reconstrução da cultura, da sociedade e da personalidade, articulados e sedimentados nas tradições culturais e nos modos de integração social e no recurso ao agir comunicativo.

A aprendizagem não é conformação ao que existe nem pura construção a partir do nada; é reconstrução autotranscendente, em que se ampliam e se ressignificam os horizontes de sentido desde o significado que o sujeito a si mesmo atribui. É processo vital, autoformativo do gênero humano e do sujeito individuado pela cultura e singularizado pela autoexpressividade que assim se configuram historicamente em reciprocidades, na autonomia do pensar e nas

¹⁰¹ De acordo com Eder (2001, p. 23) uma pressuposição presente em Habermas indica que “não aprender é impossível”, ou seja, pressupõe-se que “os seres humanos são forçados por sua natureza a aprender”. Repa (2008, p. 142) reconhece no conceito de aprendizado utilizado por Habermas uma estreita conexão com o estruturalismo genético de Piaget. Afirma que esse conceito passa a ter “um papel central na concepção habermasiana de reconstrução evolutiva”.

corresponsabilidades da ação. Na aprendizagem os sujeitos se constituem singulares ao se constituírem na genericidade humana, uma intersubjetividade alargada a toda a história da humanidade, esta, por sua vez, repositório e fonte das aprendizagens todas (MARQUES, 2000, p. 15-16).

Esses processos de aprendizagem são eminentemente simbólicos e estão inseridos em instituições sociais como a família, a sociedade civil, o Estado, a escola, a Igreja, entre outros. Enquanto ser genérico, o ser humano aprende e se desenvolve através da interação, no diálogo com o outro, no recurso à cultura da humanidade e às fontes de integração da sociedade. Enquanto singularidade, aprende e se desenvolve mediante processos de singularização e de individuação, expressos nas necessárias estruturas e capacidades do eu e no desenvolvimento progressivo de um autoentendimento enquanto identidade de si mesmo.

[iii] *Homologia ontofilogenética e a aprendizagem social*

Embora não seja especificamente este o nosso foco de pesquisa, vale ressaltar o esforço de Habermas por detalhar uma hipótese que coloca lado a lado o desenvolvimento da personalidade e da sociedade. Trata-se da homologia ontofilogenética¹⁰² do desenvolvimento, que relaciona os processos de integração social e de individuação socializadora, mediante a afirmação de que não apenas os indivíduos aprendem e desenvolvem uma identidade racional, mas também as sociedades¹⁰³.

Salientamos que Habermas buscou explicar a evolução social e o processo de desenvolvimento das identidades pessoais mediante uma homologia ontofilogenética. Num primeiro momento, nos escritos dos anos de 1970, a partir do modelo da psicologia do desenvolvimento, no qual a aprendizagem pessoal, através do desenvolvimento cognitivo e prático-moral, seria o elemento catalisador da evolução social. Num segundo momento, a partir de 1980, após a formulação da teoria da ação comunicativa, essa homologia passou a ser entendida sob o prisma da interação e do agir comunicativo¹⁰⁴.

¹⁰² Habermas idealiza uma reconstrução ontofilogenética visto que percebe uma homologia entre a história do indivíduo e a do gênero humano. Uma história homóloga que é refletida no desenvolvimento das estruturas de consciência do direito e da moral. Por isso, segundo Habermas (1983, p. 15), “nesse plano, a reprodução da sociedade e a socialização de seus membros são dois aspectos do mesmo processo, ambos dependentes da mesma estrutura”.

¹⁰³ Sobre a aprendizagem social conferir o texto de Habermas (1983, p. 77-107), especialmente a resposta à pergunta: “As sociedades complexas podem formar uma identidade racional de si mesmas?”.

¹⁰⁴ Banwart Júnior (2008), em sua tese de doutoramento, argumenta que Habermas opera a partir de dois modelos distintos de homologia ontofilogenética. Um primeiro, centrado no estruturalismo genético, na psicologia do desenvolvimento e no materialismo histórico, que pode ser encontrado nos escritos dos anos de 1970. Um segundo modelo de homologia, pautado no agir comunicativo e na interação, foi configurado nos escritos da década de 1980 e posteriores, principalmente em “Teoria do agir comunicativo”. Freitag (2005, p. 35-

Ao articular ontogênese e filogênese, a gênese do indivíduo e a do gênero, Habermas afirma que o desenvolvimento da personalidade e a evolução social, ancorados em processos de aprendizagem, são processos paralelos e estão pautados na resolução de problemas práticos (moral) e na evolução das imagens de mundo (cognitiva) ¹⁰⁵. Com isso, temos a clara afirmação de que tanto os indivíduos quanto as sociedades aprendem.

Para Habermas há um fim (*telos*) reconstrutivo possível de ser percebido na história da sociedade: trata-se de uma lógica evolutiva da sociedade.

Habermas pressupõe a existência de um processo de desenvolvimento da razão (individual e coletiva) que segue inexoravelmente sua marcha, assegurando, no decorrer do tempo (de vida do indivíduo, da história das sociedades), níveis de diferenciação, complexidade e integração cada vez mais elevados, sofisticados e 'positivos' (FREITAG, 2005, p. 51-52).

Os processos de aprendizagem social abarcam a dimensão do saber técnico, a dimensão prático-moral e a dimensão interativa. Deles depende o surgimento de novos modos de integração social, as formas de evolução cultural e a configuração da identidade de cada sociedade, ou o modo mediante o qual cada sociedade estabiliza uma imagem de si mesma, os valores socialmente aceitos e uma determinada visão de mundo.

Devemos ressaltar que os processos de aprendizagem de base social não são os mesmos que ocorrem num nível pessoal. Eles são distintos, embora interconectados, uma vez que, para Habermas (1983, p. 36) “as sociedades só ‘aprendem’ em sentido figurado”. Ao analisar essa questão, McCarthy (2002, p. 289) concorda que “se trata, pois, de um modelo de mútua interdependência”, uma vez que a capacidade de aprendizagem dos indivíduos é a base que possibilita a aprendizagem social. Os processos de aprendizagem do indivíduo consistem num recurso que pode ser utilizado na formação de novas estruturas sociais, sendo, eles mesmos, condicionados pelo nível evolutivo da sociedade.

Naturalmente, não devemos deduzir da ontogênese conclusões apressadas para os níveis de desenvolvimento das sociedades. Os processos de aprendizagem na evolução social não podem ser atribuídos nem apenas à sociedade, nem somente aos indivíduos. Na verdade é o sistema da personalidade que sustenta o processo de aprendizagem da ontogênese; e, de certo modo, são apenas os sujeitos socializados que aprendem. Mas os sistemas sociais podem, a partir das capacidades de aprendizado de sujeitos socializados, constituir novas estruturas para resolver problemas de direção e de controle que ponham em perigo sua existência. É por isso

69), argumenta que mesmo na teoria da ação comunicativa Habermas não abre mão da epistemologia genética de Piaget, mantendo-a como pano de fundo para fundamentar a homologia entre o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade. De nossa parte, entendemos que, apesar de não consistir no foco de nossa investigação, faz sentido a afirmação de Banwart Júnior, uma vez que é possível perceber uma distinção entre as referências apresentadas por Habermas nos dois momentos históricos.

¹⁰⁵ Nesse sentido, Habermas afirma (1983, p. 128): “O gênero aprende não só na dimensão (decisiva para o desenvolvimento das forças produtivas) do saber tecnicamente valorizável, mas também na dimensão (determinante para as estruturas da interação) da consciência prático-moral”.

que o processo evolutivo de aprendizagem das sociedades depende das competências dos indivíduos que dela fazem parte. Tais indivíduos, por sua vez, adquirem suas competências não como mônadas isoladas, mas na medida em que tais competências se explicitam no interior das estruturas simbólicas de seu mundo vital (HABERMAS, 1983, p. 135).

A capacidade de aprendizagem dos indivíduos socializados consiste num dos fundamentos a partir do qual a aprendizagem social pode ser efetivada. Desse modo, podemos inferir que, por um lado, quanto mais socializado e mais competente comunicativamente for o sujeito individualmente, possuirá maiores condições de contribuir no processo de evolução da sociedade. Por outro, quanto mais evoluída for a sociedade¹⁰⁶, tanto mais condições ela possuirá de gestar indivíduos com maiores níveis de desenvolvimento cognitivo, moral e interativo, aptos a agir e interagir sob princípios de cunho cada vez mais universais.

Além da aprendizagem cognitiva, que produz e cria um repositório de cultura na sociedade, e da aprendizagem prático-moral, que podem ser descritas a partir de uma lógica evolutiva, podemos identificar, nas sociedades modernas, um nível de aprendizagem mais de fundo, em relação a si mesmas. Por isso, Eder (2001) distingue dois níveis de aprendizagem na sociedade: o aprendizado substantivo, relacionado aos dados cognitivos e morais, e o aprendizado estrutural, mediante o qual a sociedade pode gerar novos conhecimentos e novos modos de auto-organização e autoentendimento. Segundo Eder (2001, p. 07) “a sociedade moderna é uma sociedade que aprende” mediante o desenvolvimento de um conhecimento reflexivo distinto dos saberes objetivos, das convenções morais ou das estruturas desenvolvidas nos processos da ontogênese. Trata-se de um saber reflexivo sobre a própria sociedade, mediante o qual ela aprende a aprender e a se renovar¹⁰⁷.

Seguindo a mesma argumentação, encontramos em Habermas a afirmação de que as sociedades aprendem princípios de organização em relação a si mesmas.

O princípio de organização de uma sociedade delimita margens de possibilidade; estabelece, em particular, dentro de quê estruturas são possíveis transformações do sistema institucional, e em que proporção podem ser socialmente utilizadas as capacidades disponíveis de forças produtivas. [...] Ele estabelece também até que ponto podem ser ampliadas a complexidade sistêmica e a capacidade de direção e de controle (HABERMAS, 1983, p. 134).

¹⁰⁶ De acordo com McCarthy (2002, p. 289), o conceito de ‘sociedade’ representa, para Habermas, “todos os sistemas que, por meio de ações (instrumentais e sociais) coordenadas linguisticamente, se apropriam da natureza externa mediante processos de produção e, da natureza interna, mediante processos de socialização”.

¹⁰⁷ Para Eder (2001, p. 20), são três os níveis de aprendizagem social: “o interpessoal, o organizacional e o institucional”. O nível interpessoal refere-se às situações nas quais o aprendizado realiza-se numa situação de comunicação, através de atores sociais bem socializados. O aprendizado organizacional refere-se ao aprendizado das regras mediante as quais o conhecimento é armazenado, transmitido e disponibilizado a uma população. O aprendizado institucional, por sua vez, diz respeito às regras que coordenam os atores organizacionais, normalmente definidas enquanto resultado e processo do discurso público.

Os princípios de organização são estabelecidos, fundamentalmente, através do grau de abstração e dos meios de integração social dominantes em cada situação concreta. Os níveis de abstração reportam ao grau de descentramento e de possibilidades de racionalização disponíveis a cada sujeito individualmente ou a grupos específicos de uma sociedade, conformando estruturas de consciência e reservas de saber – cognitivo, moral e interativo – que podem ser demandadas e socialmente utilizadas. As sociedades, na medida em que resolvem problemas sistêmicos, passam a vivenciar um processo evolutivo de aprendizagem. Ou seja, as sociedades aprendem mediante a necessidade de resolução de seus problemas estruturais, especialmente aqueles relacionados aos modos de integração social.

As sociedades podem aprender de modo evolutivo na medida em que utilizam os potenciais cognoscitivos contidos nas imagens do mundo, com o objetivo de reorganizarem os sistemas de ação. [...] A introdução de um novo princípio de organização equivale à consolidação de um novo nível de integração social (HABERMAS, 1983, p. 141).

Desse modo, a estabilização de um modo de integração social depende dos processos evolutivos de aprendizagem. Todas as sociedades que evoluíram nos modelos de coordenação das ações e de integração de seus membros necessitaram passar por processos internos de aprendizagem, a fim de encontrar novas soluções para os problemas de organização que estavam vivenciando. Ou seja, o passo evolutivo para novos modos de integração social somente pode ser entendido enquanto um processo de aprendizagem social¹⁰⁸.

Ao estabilizar uma nova forma de integração social e uma nova imagem de mundo, mediante a resolução dos problemas ora vivenciados, cada sociedade abre a possibilidade de continuar evoluindo e de configurar uma nova identidade social¹⁰⁹. Isso ocorre porque cada novo nível de aprendizagem experienciado carrega novas possibilidades, mas também gera nova percepção de escassez e de carências. Trata-se de um processo no qual “a dialética do progresso se revela no fato de que – com a aquisição da capacidade de resolver os problemas – adquire-se consciência de novas situações problemáticas” (HABERMAS, 1983, p. 145). Emerge, desse modo, em cada nível, uma nova categoria de tensões que acompanha a nova conformação social, que demandará novas respostas, novas imagens de mundo e novos modos de integração social.

¹⁰⁸ De acordo com McCarthy (2002, p. 301), “o recurso a processos de aprendizagem tem por objeto explicar por que alguns sistemas expandem sua capacidade de resolver problemas, enquanto outros fracassam ao tropeçar em problemas similares”.

¹⁰⁹ De acordo com Habermas (1983, p. 152-153), “a identidade de uma sociedade é determinada em termos normativos e depende dos seus valores culturais. Por outro lado, esses valores podem mudar em consequência de um processo de aprendizagem”.

Isso implica no fato de que a aprendizagem social e a evolução social, mesmo sendo distintas, são complementares. Os processos de aprendizagem fornecem os conteúdos e os materiais necessários para a reprodução das sociedades. A evolução social pauta-se, desse modo, em processos de aprendizagem.

[iv] *Aprendizagem, agir comunicativo e reprodução dos componentes do mundo da vida*

Habermas crê que o modelo da interação comunicativa é o que melhor explicita a manutenção e a reprodução dos componentes estruturais do mundo da vida, expressos nas esferas da cultura, da sociedade e da personalidade. Os processos de entendimento (que servem para transmitir e para desenvolver o conhecimento cultural), de coordenação da ação (que servem à integração e à regulação social) e de socialização (que servem para formar e estabilizar as identidades pessoais) são concretizados mediante o agir comunicativo.

Se partirmos de que a espécie humana se mantém através das atividades socialmente coordenadas de seus membros, e que essa coordenação deve estabelecer-se mediante a comunicação – e em certos âmbitos centrais mediante uma comunicação endereçada a um consenso – então a reprodução da espécie requer também o cumprimento das condições de uma racionalidade imanente à ação comunicativa (HABERMAS, 2003a, p. 506).

Os processos de reprodução cultural, de coordenação das ações sociais e de socialização individuadora desenvolvem-se entrelaçados entre si. O elemento catalisador da manutenção, da integração e da reprodução desses processos é a interação comunicativa. Isso ocorre porque “as práticas comunicativas quotidianas em que o mundo da vida se centra são alimentadas por intermédio de uma *interação* entre reprodução cultural, integração social e socialização” (HABERMAS, 2002d, p. 143). Trata-se de processos simbólicos, que possuem na prática comunicativa quotidiana o código comum a partir do qual se reproduzem, se mantêm e interagem. A linguagem é o lócus no qual os diversos atores sociais podem se entender acerca de algo no mundo e, ao mesmo tempo, coordenar suas ações mediante convenções coletivas e participar de processos de individuação.

Na tríplice estrutura do mundo da vida, os conteúdos culturais não podem ser dissociados das pessoas e das sociedades. Através da cultura o ser humano tem a possibilidade de objetivar o mundo enquanto exterioridade de si, traduzindo-o em estruturas simbólicas internas e sociais. Os sujeitos apropriam-se dos conteúdos das tradições culturais,

mas também são os portadores da cultura¹¹⁰. Por isso podemos afirmar consoante a Habermas (2002d, p. 144), que “toda a tradição cultural é simultaneamente um processo de educação para os sujeitos capazes de discurso e ação que são formados no seu seio, da mesma forma que estes, por seu turno, mantêm a cultura viva”. Ou seja, a cultura possibilita a configuração de identidade própria aos indivíduos e aos grupos sociais e, ao mesmo tempo, haure desses grupos novos modos de conformar-se, de tal forma que sejam viáveis as mudanças, as inovações e as diferenciações culturais.

Podemos afirmar que algo semelhante ao que sucede com a cultura ocorre também em relação aos processos de integração social e de socialização. Através do agir comunicativo os modos de integração social, expressos nas convenções e ordens normativas, e os processos de individuação se renovam e se estabilizam. Nos processos de socialização individuada, sempre remetidos à cultura e à força integrativa da sociedade, a personalidade, enquanto estrutura simbólica de autorreferência, pode se estruturar, sob o ponto de vista do espaço e do tempo, através do recurso ao agir comunicativo, aos processos de aprendizagem e à interação social. Por isso, podemos entender que, para Habermas,

Os organismos apenas se enquadram na descrição de pessoas se, e na medida em que estiverem socializados, ou seja, investidos de e estruturados por contextos de significado sociais e culturais. As pessoas são estruturas simbólicas, ao passo que o substrato semelhante à natureza simbolicamente estruturado, embora o experimentemos como o nosso corpo e, não obstante, como natureza, permanece tão externo em relação aos indivíduos como a base natural do mundo da vida na sua totalidade, enquanto que a natureza interna e a natureza externa constituem fronteiras externas – delimitações relativas a um ambiente – para os indivíduos socializados e respectivos mundos vivos, estas pessoas permanecem internamente ligadas – através das relações gramaticais – à sua cultura e sociedade (HABERMAS, 2002d, p. 143-144).

Além do substrato físico do próprio corpo, integram como elementos referenciais para configuração da vida humana, estruturas psicológicas, processos de aprendizagem, conteúdos culturais e normas sociais. À dimensão física são agregados processos simbólicos de aprendizagem, de individuação e de socialização. Desse modo, no ser humano “se conjugam indistintamente a natureza, a cultura e a sociedade simbolicamente estruturadas” (MARQUES, 2000, p. 22-23), mediante processos fundamentais, dentre os quais se destaca a aprendizagem.

Mediante processos de aprendizagem, abre-se a possibilidade de construção e reconstrução dos saberes culturais acerca do mundo objetivo, traduzidos em saberes técnicos e

¹¹⁰ Para Marques (2000, p. 24), a aprendizagem, no meio cultural, efetiva-se “à medida que o sujeito singular entra em relação ativa com o seu mundo pela mediação dos procedimentos e formas de atuar, dos objetos e da linguagem, socialmente elaborados e reconhecidos por um sujeito coletivo”.

instrumentais, dos saberes referentes ao mundo social, entendidos como saberes éticos e políticos, e dos saberes de si mesmo, ou saberes autoexpressivos e estéticos. Desse modo, podemos compreender que o mundo da vida é o horizonte a partir do qual os processos de aprendizagem efetivam-se enquanto construção e reconstrução da cultura, da sociedade e da personalidade. Esses processos de aprendizagem operacionalizam-se no e pelo agir comunicativo, pois através dele são possíveis o entendimento recíproco, a coordenação das ações dos diversos agentes e a vivência de processos de individuação socializadora.

3.3 ESTÁGIOS E ESTRUTURAS DO DESENVOLVIMENTO DO EU

Com o intuito de explicitar as estruturas e os processos de constituição da identidade do eu e os modos de subjetivação na perspectiva teórica de Habermas, optamos por apresentar, num primeiro momento, a análise do que Habermas denominou de estágios do desenvolvimento do eu. Na sequência, abordaremos o tema da configuração da identidade do eu. Essa distinção, embora não muito clara na obra de Habermas, deve-se ao nosso entendimento de que os termos ‘estruturas’ e ‘estágios’ indicam as competências e o itinerário universal que cada sujeito socializado deve percorrer para desenvolver adequadamente um eu. O termo ‘identidade’ está mais relacionado aos processos do eu, à unidade de ação (cognitiva, moral, linguístico-interativa e estética) dos diversos sujeitos, merecendo, por isso, um tratamento separado¹¹¹.

Habermas entende que a configuração do ‘eu’, mediante processos de aprendizagem, ocorre sob a lógica de desenvolvimento de estruturas internas cada vez mais descentradas, com tendências mais universais, que permitem atitudes de abstração reflexionante, de diferenciação progressiva, por parte de cada sujeito, diante da natureza objetiva, do mundo social e da própria personalidade e a reorganização paulatina dessas estruturas sob novos princípios. Para ter condições de desenvolver uma identidade do eu com tendência a um estágio pós-convencional, pressupõe-se que cada sujeito social desenvolva determinadas

¹¹¹ Entendemos que tal diferenciação é arbitrária da nossa parte, mas temos consciência de que possui consistência se efetuarmos uma leitura mais a fundo da obra de Habermas e, ao mesmo tempo, das teorias que ele utiliza para fundamentar a constituição da identidade do eu. Um exemplo disso pode ser verificado em Habermas (1983, p. 58-69), quando esse autor refere-se, inclusive nos quadros de referência, a ‘estruturas simbólicas’, ‘competências do eu’ e ‘capacidades do eu’. Já no texto “*Notas para o desenvolvimento da competência interativa*” Habermas (2011, p. 165) utiliza os conceitos de ‘desenvolvimento do eu’ e de ‘desenvolvimento da identidade’ como sinônimos, ao se referir ao processo evolutivo do eu, especialmente ao desenvolvimento da competência interativa. No geral, podemos perceber que há uma certa distinção conceitual entre ‘estágios do eu’, ‘competências do eu’ e ‘modos de autoentendimento’.

competências ou estruturas específicas, dentre as quais ganham destaque a cognitiva, a moral e a interativa¹¹².

Na tentativa de demonstrar o modo através do qual cada sujeito pode desenvolver essas competências, Habermas recorre particularmente às teorias de Piaget, de Kohlberg e de Mead, com o intuito de reconstruir as estruturas internas do eu e o desenvolvimento psicogenético do indivíduo. Faz um recorte crítico das estruturas ontogenéticas básicas, incorporando à teoria do agir comunicativo somente os elementos que considera essenciais que estão presentes nas teorias anteriores¹¹³.

Em relação ao desenvolvimento da personalidade, a ontogênese, Habermas destaca que três tradições teóricas – a psicologia analítica, a psicologia do desenvolvimento e o interacionismo simbólico¹¹⁴ – contribuíram com concepções de base que ainda se mantêm, ao nos referirmos ao problema do desenvolvimento do eu. Dentre essas concepções de base podemos citar: a) a capacidade de linguagem e de ação dos indivíduos adultos é resultante de processos de amadurecimento e de aprendizagem a partir de um triplo desenvolvimento: cognoscitivo, linguístico e psicosssexual ou motivacional; b) o processo de formação percorre uma série irreversível de estágios de desenvolvimento, cada vez mais complexos, que não podem ser saltados e que pressupõe a existência do estágio anterior, bem como a sua superação; c) a passagem de um estágio ao outro pressupõe processos de aprendizagem que levam à transformação, diferenciação e reorganização das estruturas internas do estágio anterior; d) o processo de formação do eu é descontínuo, marcado por crises, por momentos de desconstrução e de regressão, os quais serão os propulsores da emergência do novo estágio; e) o crescimento do grau de autonomia é a marca distintiva do processo de desenvolvimento do eu; os ganhos de autonomia transparecem nas relações com a natureza externa, com a cultura e em relação a si mesmo; f) a identidade do eu implica em processos de socialização e de individuação concomitantes; g) um dos mecanismos de aprendizagem básico consiste na internalização das estruturas externas transformando-as em estruturas internas¹¹⁵.

¹¹² De acordo com Habermas (2011, p. 191), apesar das semelhanças, essas estruturas não podem ser reduzidas a uma única estrutura, visto possuírem “raízes antropológicas distintas”.

¹¹³ Habermas (2004a, p. 46) reconhece que sua teoria lança mão do construtivismo, especialmente na ética do discurso, ao afirmar: “sou um realista nas questões epistêmicas e um construtivista nas questões morais”.

¹¹⁴ Nos dizeres de Habermas (1983, p. 53): “Os problemas de desenvolvimento que podem ser agrupados em torno do conceito de identidade do Eu foram elaborados em três diferentes tradições teóricas: na psicologia analítica do Eu (H. S. Sullivan, Erikson); na psicologia cognoscitiva do desenvolvimento (Piaget, Kohlberg); e na teoria da ação definida pelo interacionismo simbólico (Mead, Blumer, Goffman, etc.)”.

¹¹⁵ Para verificar o texto completo em relação a esse tema, consultar Habermas (1983, p. 53-54). Outro texto de Habermas que serve como referência é “*Consciência moral e agir comunicativo*” (2003c, p. 143-233), no qual Habermas reconstrói, sob a perspectiva da ética do discurso, a lógica do desenvolvimento da competência moral – capacidade do juízo moral – esboçada por Kohlberg. Nesse escrito, Habermas retoma os estágios do

Levando em conta esses elementos, apresentaremos a seguir: [3.3.1] os estágios do desenvolvimento cognitivo e moral; [3.3.2] os estágios do desenvolvimento linguístico e interativo; [3.3.3] o ‘eu competente’ sob a perspectiva de um olhar sistemático.

3.3.1 Estágios do desenvolvimento cognitivo e moral

Na reconstrução dos estágios da formação do eu sob o prisma psicológico, tanto cognitivo quanto moral, Habermas adota o modelo psicogenético de Piaget. Nesse modelo de estágios sequenciais¹¹⁶, hierárquicos e necessários do desenvolvimento, os conceitos centrais são os de descentração e de diferenciação.

Em relação ao desenvolvimento cognitivo, o processo de descentração do eu parte de uma situação de unidade simbiótica da criança com seu entorno, a qual deve ser superada. A cada estágio de desenvolvimento (sensório-motor, pré-operacional, operacional-concreto e operacional-formal) corresponde um movimento de descentração do eu, de abstração reflexiva crescente e de diferenciação, que representam uma evolução na direção de uma crescente autonomia no contato com a natureza, externa ao próprio sujeito¹¹⁷.

Desse modo, podemos entender o desenvolvimento cognoscitivo, num plano ontogenético, enquanto uma sequência universal de desenvolvimento de estruturas cognitivas. Como veremos a seguir, o começo de um novo estágio do desenvolvimento procede das diferenciações progressivas e das coordenações graduais dos vários elementos, sendo descartados começos absolutos.

a) Estágio sensório-motor

Corresponde à fase do nascimento da criança até os dois anos de idade. Nesse período, a criança desenvolve a capacidade de coordenar os movimentos das mãos e dos olhos, manipular objetos, atingindo um domínio crescente sobre o seu ambiente externo. A apropriação dos primeiros rudimentos da linguagem verbal, mesmo que não reflexiva, é uma marca fundamental dessa fase. No decorrer do período, dá-se o primeiro processo de

desenvolvimento moral sob a perspectiva de estádios da interação, pautados nos modos de ação (ação pré-convencional, ação estratégica, ação regulada por normas e agir comunicativo).

¹¹⁶ Para Piaget (2000, p. 26-27), “chama-se sequencial uma série de estágios cada um dos quais é necessário, por conseguinte, e resulta forçosamente do precedente (exceto o primeiro), preparando o seguinte (exceto o último)”.

¹¹⁷ De acordo com Habermas (2011, p. 167), “a competência cognitiva se forma no trato manipulativo com os objetos da natureza externa”.

diferenciação, mediante a distinção progressiva entre o eu e o mundo exterior, entendido enquanto mundo dos objetos e mundo social.

b) Estágio pré-operacional

Este estágio corresponde à fase da primeira infância (aproximadamente entre dois e sete anos). O desenvolvimento da linguagem e a possibilidade crescente de comunicação e de interações mais amplas constituem um traço fundamental nesse estágio de desenvolvimento. Surge a capacidade de descrever o mundo externo e de explicar as razões causais dos acontecimentos. Novas habilidades são formadas, como a coordenação motora fina.

O estágio pré-operacional origina-se de um primeiro movimento de descentração ou de diferenciação que ocorre, na criança, através da superação do egocentrismo infantil (nível sensorio-motor) e a introdução de uma distinção entre a realidade objetiva e a realidade social¹¹⁸.

c) Estágio operacional-concreto

Compreende o período da segunda infância, entre os sete e os doze anos, aproximadamente. A característica principal é a superação do egocentrismo intelectual e social do estágio anterior mediante o surgimento da capacidade de estabelecer relações entre diversos pontos de vista e, ao mesmo tempo, de coordená-los de modo lógico e coerente. O termo ‘operacional’ indica que, no plano intelectual, a criança consegue realizar uma ação, mental ou física, dirigida por um objetivo e consegue revertê-la em suas partes ou como um todo. A reversibilidade e o olhar perspectivo, a partir de pontos de vista diversos, indicam que a criança adquiriu a capacidade de estabelecer relações de causa e de efeito, de manejar ideias diferentes e de sequenciar, no espaço e no tempo, ideias, objetos e eventos.

d) Estágio operacional-formal

Esse estágio é marcado pela passagem do pensamento concreto ao pensamento abstrato. Tem seu início na adolescência, entre os onze ou doze anos. As operações formais

¹¹⁸ De acordo com Piaget (2007, p. 16), “desde as ações elementares iniciais, não coordenadas entre si e, portanto, insuficientes para assegurar uma diferenciação estável entre sujeito e objetos, até as coordenações com diferenciações, um grande progresso foi assim realizado, o qual basta para garantir a existência dos primeiros instrumentos da interação cognitiva”.

indicam a capacidade de pensar formalmente, a partir de hipóteses, e não mais apenas sobre objetos. Ou seja, o conhecimento pode ultrapassar o real e efetuar-se somente a partir das ideias ou proposições, num nível de abstrações reflexionantes. Isso implica que o adolescente-jovem adquire a capacidade de elaborar relações de relações e de formular operações sobre operações, ou seja, uma operação elevada à segunda potência, independente do mundo dos objetos físicos, do qual se descentrou¹¹⁹.

Na perspectiva da psicologia genética, o desenvolvimento das estruturas mentais tem sua culminância com a conquista das operações formais. Ou seja, com esta fase do desenvolvimento, a psicogênese do sujeito está completa e não surgirá nenhuma nova estrutura mental a partir desse momento. O que poderá ocorrer em termos de desenvolvimento cognitivo, na juventude e na idade adulta do indivíduo, será encontrar modos de aumento do potencial estruturado já disponível.

Em relação ao desenvolvimento moral, Habermas prefere a sistematização teórica de Kohlberg¹²⁰. Habermas acredita que o desenvolvimento dos estágios da consciência moral consiste numa das chaves de leitura para o desenvolvimento ontogenético dos indivíduos¹²¹. Tal qual o desenvolvimento cognitivo, o desenvolvimento da consciência moral também segue um esquema progressivo de descentração e de aumento da capacidade de emissão de juízos morais que parte de uma situação de egocentrismo até a possibilidade de julgar sob o prisma de premissas universais.

Para explicitar a lógica de desenvolvimento moral do Eu, Habermas apresenta, em consonância com Kohlberg, seis estágios de consciência moral, subdividindo-os em três níveis distintos: nível pré-convencional (estágio 1 – orientação por punição e obediência e estágio 2 – orientação instrumental-relativista); nível convencional (estágio 3 – concordância interpessoal ou a orientação ‘bom moço/moça bem comportada’ e estágio 4 – orientação ‘lei e ordem’); nível pós-convencional, autônomo ou fundado em princípios (estágio 5 – orientação

¹¹⁹ Piaget (2007, p. 53), ao referir-se às operações formais, afirma: “é na medida em que se interiorizam as operações lógico-matemáticas do sujeito, graças às abstrações reflexivas que constroem operações sobre outras operações, e na medida em que é finalmente alcançada essa extemporaneidade característica dos conjuntos de transformações possíveis, e já não mais apenas reais, que o mundo físico e seu dinamismo espaço-temporal, englobando o sujeito como parcela ínfima entre outras, começa a ficar acessível a uma leitura objetiva de algumas de suas leis e, sobretudo, a explicações causais que obrigam o espírito a uma constante descentração em sua conquista de objetos”.

¹²⁰ De acordo com Barbara Freitag (2005, p. 123), “a teoria da moralidade desenvolvida por Kohlberg, apesar de introduzir inovações metodológicas (na formulação de conflitos e na codificação das respostas), não deixa de ser uma extrapolação da teoria da moralidade infantil, desenvolvida por Piaget”.

¹²¹ Ao articular o aspecto cognoscitivo e a capacidade de juízo moral dos indivíduos no processo de desenvolvimento da identidade, Habermas (1983, p. 55) afirma: “o desenvolvimento moral é parte do desenvolvimento da personalidade, o qual, por sua vez, é decisivo para a identidade do Eu”. Além disso, acrescenta que “os níveis de consciência moral propostos por Kohlberg satisfazem as condições formais de uma lógica de desenvolvimento” (ibid., p. 55).

legalista social-contratual e estágio 6 – orientação no sentido de princípios éticos universais)

¹²². Sinteticamente, podemos afirmar que:

Ao nível *pré-convencional* – no qual ações, motivos, sujeitos de ação são percebidos ainda num único plano da realidade –, quando ocorrem conflitos de ação, são avaliadas apenas as *consequências da ação*. No nível *convencional*, os motivos podem ser avaliados independentemente das concretas consequências da ação; decisiva é a conformidade a um determinado papel social ou a um sistema existentes de normas. No nível *pós-convencional*, esses sistemas de normas perdem sua validade natural-espontânea e necessitam de justificação a partir de pontos de vista universalistas (HABERMAS, 1983, p. 137).

Além dos seis estágios da consciência moral, advindos da teoria moral de Kohlberg, Habermas agrega um sétimo, denominando-o de ética universal da linguagem. Faz isso por crer que o esquema proposto por Kohlberg é incompleto, pois apesar de o sujeito, nos níveis 5 e 6, ser capaz de operar a partir de uma exigência de reciprocidade completa, ele ainda se encontra preso a concepções formalistas de liberdade, de autonomia e de dever.

É somente a nível de uma ética universal da linguagem que se tornam objeto do discurso prático também a interpretação dos carecimentos, ou seja, o que cada indivíduo crê que deva ser entendido e afirmado como seus “verdadeiros” interesses. Esse nível não é diferenciado em Kohlberg do nível 6, embora haja entre eles uma diferença qualitativa: o princípio que justifica as normas não é mais o *princípio* monologicamente aplicável da capacidade de generalização das mesmas, mas o *procedimento* comunitariamente seguido para emprestar realização discursiva às pretensões de validade normativa (HABERMAS, 1983, p. 69).

Para Habermas, esse sétimo estágio caracteriza-se por um senso de reciprocidade completa, por uma concepção de vida pautada na liberdade moral e política e por interpretações universalizantes das necessidades e das situações concretas da vida prática. O conceito de reciprocidade implica que, numa situação interativa, livre de coações, ambos os atores podem agir e esperar o mesmo um do outro.

3.3.2 Estágios do desenvolvimento linguístico-interativo

A aquisição da competência linguístico-interativa, ou a capacidade de participar de interações cada vez mais complexas, consiste num dos núcleos fundamentais para a formação da identidade do sujeito. O desenvolvimento da capacidade interativa está intimamente

¹²² Habermas (1983, p. 60-61) apresenta um esquema mais detalhado sobre a definição de cada um desses níveis morais. Em ‘*Consciência moral e agir comunicativo*’ (Habermas, 2003c, p. 143-233), encontramos extensas referências aos estágios do desenvolvimento moral em Kohlberg. No nosso caso, optamos apenas por citá-los, uma vez que não é do nosso interesse uma descrição psicológica detalhada sobre cada um dos estágios referidos. Temos interesse apenas de situar os elementos constitutivos da argumentação de Habermas acerca da moralidade.

relacionado ao desenvolvimento cognitivo, ao desenvolvimento moral e ao desenvolvimento da linguagem proposicionalmente diferenciada.

De acordo com Habermas, a psicologia cognitiva, especialmente a corrente piagetiana, centrou a análise no desenvolvimento das estruturas cognitivas, com algumas derivações para o campo do desenvolvimento da consciência moral. Quem mais se aproximou de uma teoria da competência interativa foi a teoria dos papéis sociais, embora nunca tematizou adequadamente os níveis evolutivos da capacidade de interação. O mesmo ocorreu com a psicologia analítica do eu. Por isso, Habermas entende que os ensaios sobre o desenvolvimento da identidade, procedentes da psicologia analítica e do interacionismo simbólico, também não contemplam adequadamente a questão, uma vez que falham na distinção das dimensões evolutivas e na descrição das competências que são desenvolvidas de modo interdependente.

A competência interativa consiste numa competência universal, que se adquire mediante uma série de estágios distintos, que podem ser percebidos numa ordem lógico-evolutiva¹²³. Ela tem origem no contato estabelecido pelo aprendiz com outros sujeitos socializados, capazes de fala e de interação. No desenvolvimento da criança e dos jovens, sob o viés da interação, o papel da família e das primeiras instituições socializadoras, dentre as quais a escola, adquire contornos decisivos. Os padrões interativos vivenciados nessas instituições servirão de pré-requisito e de modelo para os desenvolvimentos posteriores.

Habermas reconhece que o desenvolvimento do eu, enquanto competência interativa, caracterizado pelos conceitos de descentração ou de diferenciação, pode ser expresso a partir da configuração de quatro etapas evolutivas: a simbiótica, a egocêntrica, a sociocêntrica-objetivista e a universalista¹²⁴.

A etapa simbiótica caracteriza-se pela inexistência, por parte da criança, de uma clara separação entre sujeito e objeto, como tampouco percebe os limites entre o próprio corpo e o restante dos objetos. Por isso, de acordo com Habermas (2011, p. 170), nesta etapa “a simbiose entre a criança, a pessoa de referência e o entorno físico é tão estreita que somente com reservas é possível falar de uma diferenciação da subjetividade”.

Na etapa egocêntrica, que coincide com a fase sensório-motora e pré-operacional de Piaget, a criança progride no processo de diferenciação entre o ‘eu’ e o entorno. Aprende a

¹²³ De acordo com Habermas (2011, p. 161), “o emprego da expressão ‘competência interativa’ sinaliza a hipótese básica, da qual vou partir, de que as capacidades do sujeito que atua socialmente podem ser investigadas desde o ponto de vista de uma competência universal, ou seja, independente desta ou daquela cultura, igual do que acontece com as competências linguísticas e cognitivas, quando se desenvolvem com normalidade”.

¹²⁴ Seguimos o esquema proposto por Habermas (2011, p. 170-171). McCarthy (2002, p. 397-403) comenta essas etapas, identificando três níveis de interação.

ver a própria conduta e suas próprias intenções desde a perspectiva da satisfação delas por um ‘outro’, uma vez que a motivação de base é a gratificação (prazer e desprazer) proporcionada por esse ‘outro’. O que podemos perceber é a existência de um egocentrismo cognitivo e moral, uma vez que “a criança não pode perceber, entender e julgar situações com independência de seu próprio ponto de vista” (HABERMAS, 2011, p. 170).

A etapa sociocêntrica-objetivista de interação corresponde à fase do pensamento operacional concreto. Nela o indivíduo adquire a capacidade de diferenciar entre objetos manipuláveis, ações sociais e manifestações linguísticas carregadas de significados. Torna-se consciente do perspectivismo do próprio ponto de vista, aprendendo a “diferenciar sua subjetividade frente à natureza externa e à sociedade” (HABERMAS, 2011, p. 170-171). A criança também aprende a desempenhar papéis sociais, inicialmente na família e, posteriormente, em grupos sociais mais amplos e, ao mesmo tempo, a perceber e cumprir com as expectativas de comportamento ligadas aos diversos papéis sociais que pode desempenhar. Ao perceber a possibilidade de intercâmbios dos papéis sociais, a criança também descobre a perspectiva do ‘observador’ na interação.

A última etapa, a universalista, somente pode ser alcançada a partir da fase da adolescência e do desenvolvimento da capacidade de pensamento operacional-formal. Nesta fase, o jovem ou o adulto desenvolve a capacidade de participar de situações discursivas, de pensar hipoteticamente e de refletir acerca da própria condição. Há sensível aumento da abstração e de diferenciação, que são possíveis através de uma formação discursiva da vontade. A essa etapa corresponde a capacidade de agir comunicativamente, ou seja, de agir autonomamente diante do mundo, resolvendo as questões epistêmicas, morais e interativas mediante o recurso ao diálogo e ao discurso com vistas ao entendimento. Além disso, sob o ponto de vista da interação, a capacidade almejada, enquanto consciência moral, é a da reciprocidade.

No intuito de fundamentar o processo de desenvolvimento da capacidade de interação linguística, Habermas demonstra o caminho de desenvolvimento social da linguagem, desde os rudimentos dos gestos até o surgimento da linguagem proposicionalmente diferenciada. Para tal, recorre às contribuições de G. H. Mead, mediante a utilização dos conceitos de adoção da atitude do outro e de diferenciação.

A adoção da atitude do outro é um mecanismo que parte da reação comportamental do outro aos gestos do primeiro, porém depois se torna extensiva aos outros componentes da interação. Depois que o primeiro organismo aprendeu interpretar os próprios gestos de forma igual como faz o outro organismo, não pode evitar produzir o gesto com a expectativa que tenha para o segundo organismo um significado determinado. Porém, com essa consciência modifica-se a atitude do primeiro

organismo em relação ao segundo. Este aparece agora como um *objeto social* que já não se limita a reagir adaptativamente ao gesto do primeiro, mas com sua reação comportamental da expressão de uma interpretação desse gesto. O segundo organismo aparece agora ante o primeiro como intérprete do comportamento deste último, ou seja, sob um conceito distinto, com o qual muda também sua atitude frente a ele. O primeiro organismo se relaciona agora com o outro como com um destinatário que interpreta de uma determinada forma o gesto que lhe é feito; e isto significa que daqui em diante fará seu gesto com uma intenção comunicativa (HABERMAS, 2003b, p. 24).

O processo de diferenciação simbólica engloba três etapas, as quais permitirão a passagem dos gestos à comunicação simbólica e, posteriormente, à linguagem proposicionalmente diferenciada. A primeira etapa refere-se à interação mediada por gestos, no qual se pode verificar um intercâmbio de gestos significativos num nível ainda primitivo: um indivíduo ‘A’ faz um gesto a ‘B’ e, ao mesmo tempo, percebe a reação de ‘B’ ao seu gesto; numa situação posterior, ‘A’ antecipará a reação de ‘B’ e aprenderá a interpretar seu comportamento como ‘B’ o interpreta. A partir disso, é possível que ‘A’ assuma a perspectiva de ‘B’ através da internalização da reação de ‘B’. Na linguagem gestual é a reação de um organismo diante do comportamento do outro que constitui o fundamento objetivo do significado do gesto.

A segunda etapa consiste na interação simbólica, englobando, além do significado do gesto dado, determinadas expectativas em relação ao enunciado: um indivíduo ‘A’ faz gestos para ‘B’ com intenção comunicativa. Habermas exemplifica esse modo de interação através do uso de palavras como ‘comida’, ‘fogo’, ou ‘ataque’. As expressões usadas podem ser vocálicas, logomórficas ou convencionais, não possuindo ainda uma diferenciação linguística de significados.

Na etapa da interação simbólica, o mecanismo de internalização da atitude do outro opera a partir dos gestos ou das expressões que um sujeito dirige ao outro. Nesse nível interativo os sujeitos “comportam-se entre si como um *ego* que dá a entender algo a um *alter ego*” (HABERMAS, 2003b, p. 25). Emerge, desse modo, a possibilidade de que, ao adotar a atitude do outro¹²⁵, cada um internalize e aprenda a interagir sob os papéis de falante e de ouvinte.

A terceira etapa refere-se à interação concretizada através da linguagem modalmente diferenciada: um sujeito ‘A’, ao dirigir-se a ‘B’, possui a expectativa de que ‘B’ tome uma posição em relação ao seu ato de fala e às pretensões de validade nele contidas. Segundo Habermas (2003b, p. 28), essa passagem “da interação mediada por gestos à interação

¹²⁵ Para Habermas (2003b, p. 25), “adotar a atitude do outro significa, de um lado, antecipar a reação do outro ao gesto do primeiro e, por outro, adotar a atitude do outro de dirigir um gesto a um intérprete”.

mediada simbolicamente, representa, por sua vez, a constituição de um *comportamento regido por regras*, de um comportamento que pode ser explicado em termos de uma orientação por convenções semânticas”. O avanço a essa terceira etapa da interação capacita o sujeito a agir linguisticamente, a criticar os atos de fala e a aceitar ou rejeitar a oferta linguística do outro. Com a estruturação da capacidade de interação linguística, faculta-se aos sujeitos sociais a possibilidade de entendimento, de coordenação da ação e a socialização individuadora. Desse modo, o processo de constituição de uma identidade de si está atrelado ao desenvolvimento da capacidade de interação, a partir de uma linguagem simbolicamente diferenciada, através da qual se torna possível o emprego de símbolos e de gestos com significado idêntico.

3.3.3 O ‘eu’ competente: um olhar sistemático

Ao retomarmos o olhar de Habermas em relação ao desenvolvimento das estruturas internas do eu, podemos perceber que se trata de um olhar amplo e, ao mesmo tempo, sistemático. Sua opção integradora em relação às diversas teorias é clara, pois no conceito de sujeito competente podemos perceber os esforços por integrar referenciais e elementos da psicogênese, do desenvolvimento lógico-formal e do desenvolvimento moral.

O ator “competente” de Habermas, que coordena suas ações e busca o entendimento através da ação comunicativa, é o sujeito autônomo, socializado, comunicativo, (em suma “descentrado”), cujas estruturas lógicas e de consciência foram se construindo enquanto atuava sobre o mundo dos objetos (interiorização das ações) e interagia com outros sujeitos do mundo social (interiorização ou assimilação da fala e dos pontos de vista dos outros), levando-o a reorganizar (acomodação) suas estruturas cognitivas ou esquemas (relação com o mundo subjetivo). Na ação comunicativa, essa relação com os três mundo é preservada de forma reflexiva e consciente (FREITAG, 2005, p. 53).

Habermas repõe o problema da constituição do indivíduo sob o prisma das diversas competências e estruturas que necessitam ser desenvolvidas mediante processos de aprendizagem, na interação e na participação nos sistemas de ação. Por isso, aos processos de aprendizagem, podemos agregar os processos de diferenciação e de descentração como condições fundamentais para a estruturação de um eu competente. Ou seja,

O eu se constitui num sistema de descentração [ou diferenciação], no qual a subjetividade da natureza interna se diferencia frente à objetividade de uma natureza externa perceptível, frente à normatividade da sociedade e frente à intersubjetividade da linguagem (HABERMAS, 2011, p. 167).

A partir do momento em que o sujeito humano adquire competência interativa e aprende a fazer uso de uma linguagem proposicionalmente diferenciada, a operar

cognitivamente a partir de premissas formais, ele consegue estruturar simbolicamente os mundos objetivo, social e subjetivo. O caráter simbólico da estruturação do mundo externo – entendido enquanto natureza, sociedade e linguagem – pressupõe uma compreensão descentrada desse mundo e, ao mesmo tempo, um movimento de autoentendimento acerca de como se constitui a própria subjetividade ou mundo interno. Para interagir de forma competente diante do mundo externo, é requerida aos indivíduos sociais a capacidade de ação mediante determinadas atitudes.

Os participantes da comunicação precisam ter a competência para adotar, se necessário, em face de estados de coisas existentes, uma atitude objetivante; em face de relações interpessoais legitimamente reguladas, uma atitude conforme as normas; em face das próprias vivências, uma atitude expressiva (e de variar, uma vez mais, essas atitudes em face de cada um dos três mundos). Por outro lado, precisam também, a fim de poder se *entender uns com os outros sobre algo* no mundo objetivo, social e subjetivo, poder adotar as atitudes ligadas aos papéis comunicacionais da primeira, segunda e terceira pessoas (HABERMAS, 2003c, p.169).

Além dessas atitudes fundamentais, faz-se necessário que os atores sociais desenvolvam a capacidade de, numa atitude reflexiva, reconstruir as estruturas internas do eu no confronto com as estruturas externas do mundo. A constituição da subjetividade do eu se dará, pois, mediante a reconstrução interna do mundo objetivo, do mundo social e do confronto com sua própria subjetividade.

O mundo objetivo é constituído, sob o ponto de vista da internalização de sua estrutura simbólica, mediante a intervenção da criança nas coisas e objetos. Da resistência objetiva das coisas externas origina-se uma imagem objetiva do mundo. Essa percepção de objetividade externa não é apenas individual. Ela tem caráter social, visto que o recurso ao outro é necessário para que o domínio técnico e instrumental da natureza seja articulado. Além disso, num nível semântico, para que a criança aprenda a referir-se linguisticamente à natureza externa, o recurso ao outro é fundamental, visto que o desenvolvimento da linguagem pressupõe um contexto intersubjetivo. Desse modo, podemos constatar que a apropriação de uma referência de mundo objetivo, e a necessária internalização por parte do eu dessa referência, dá-se num duplo movimento: por um lado de apropriação pela consciência dessa referência e, por outro, pela mediação intersubjetiva.

A constituição de uma referência de mundo social tem sua gênese na interação e na internalização das estruturas comunicativas do mundo, mediante a assunção dos papéis sociais disponíveis. Um exemplo desse processo ocorre na interação de um adulto, que domina um sistema de linguagem proposicionalmente diferenciada, desempenhando o papel de educador,

com uma criança que aprende e diferencia os diversos papéis sociais e as expectativas de comportamentos nele contidas.

Na construção da noção de mundo social podem ser identificadas três etapas: a) a aquisição da noção de comportamento particular, mediante o qual a criança ‘A’ assume o papel de ‘B’ adquirindo, desse modo, um modelo de comportamento, que vincula as expectativas de ‘A’ e de ‘B’; b) o surgimento de uma noção de vontade coletiva mediante a introdução de outro membro do grupo à situação interativa; isso se torna possível a partir do momento em que *ego* pode dividir o papel comunicativo de *alter* em dois papéis comunicativos, a saber, “no papel comunicativo de um *alter ego*, do outro que participa na interação, e no de um *neuter*, de um membro do grupo, que assiste à interação como espectador” (HABERMAS, 2003b, p. 55); c) a assunção do outro generalizado ou da vontade geral do grupo, que possibilita a passagem da noção de autoridade pautada por ordens e imperativos para a noção de autoridade normativa, fundada no reconhecimento intersubjetivo de validade das normas convencionadas.

Finalmente, podemos dizer que a construção do mundo subjetivo se dá no confronto com o mundo externo, no processo de diferenciação e de internalização das estruturas de referência da objetividade da natureza, da intersubjetividade linguística e da normatividade do mundo social.

3.4 O DESENVOLVIMENTO DA IDENTIDADE DO EU

Habermas entende a identidade do eu enquanto um processo simbólico que se estrutura a partir do desenvolvimento de competências individuais e sociais, no recurso ao agir comunicativo e sob o prisma de aprendizagens contínuas. Trata-se, basicamente, de um processo de individuação social através do qual o sujeito internaliza papéis sociais, estruturas do eu generalizadas e, num movimento reflexivo, subjetiva-se constituindo um eu simbólico¹²⁶. A interação e o recurso ao outro são pressupostos para o desenvolvimento de uma autocompreensão de si mesmo ou, em outros termos, “nós descobrimos quem nós somos porque aprendemos, ao mesmo tempo, a nos ver numa relação com os outros” (HABERMAS, 1993, p. 99). Mediante o processo de individuação social ocorre “o acréscimo em

¹²⁶ Ao analisar o processo de constituição da identidade do eu em Habermas, Bannell (2006, p. 104) afirma: “A organização do eu é simbólica [...] porque a criança primeiramente se integra a um ‘universo simbólico’ qualquer pela apropriação de generalidades simbólicas. Depois, a identidade do indivíduo é assegurada e desenvolvida pela individuação, ou seja, por meio de uma crescente independência em relação a essas generalizações simbólicas”.

singularidade, personalidade e o poder ser si mesmo” (HABERMAS, 2010, p. 212). Ou seja, ao processo de individuação corresponde um maior grau de organização do ser humano e níveis mais elevados de racionalidade. Nesse sentido, vale recordar a seguinte afirmação:

As pessoas, enquanto sujeitos dotados da capacidade de linguagem e de ação, só se individualizam por via da socialização. Transformam-se em indivíduos na medida em que crescem no seio de uma comunidade linguística e, por conseguinte, num universo partilhado intersubjetivamente. Nestes processos de formação, a identidade do indivíduo e a da coletividade a que ele pertence nascem e preservam-se em simultâneo. À medida que a individuação avança, mais o sujeito particular se envolve numa rede cada vez mais densa, e ao mesmo tempo sutil, de dependências recíprocas e de necessidades expostas de proteção. A pessoa só forma, por isso, um centro de interioridade, na medida em que, a um mesmo tempo, se expõe às relações interpessoais estabelecidas a nível da comunicação (HABERMAS, 1999, p. 69-70).

No processo de formação do eu Habermas reconhece, como veremos a seguir, a existência de três níveis de identidade, sendo o primeiro conceituado como identidade natural [3.4.1]. O segundo nível refere-se à identidade convencional ou de papéis [3.4.2]. O terceiro nível consiste na identidade do eu pós-convencional [3.4.3].

3.4.1 Identidade e identidade natural

A identidade consiste basicamente num processo que principia com o nascimento e perdura o transcorrer de toda a existência. Para Habermas (1983, p. 21), ela é o “resultado das realizações de identificação da própria pessoa”, que permitem assegurar a continuidade e a estabilidade do autoentendimento e de uma imagem de si mesmo num contexto social. Trata-se, fundamentalmente, de um processo progressivo que articula a internalização reflexiva das estruturas simbólicas, os níveis de desenvolvimento do eu e as competências adquiridas com o desenvolvimento cognitivo, moral e linguístico-interativo.

O eu desenvolve sua identidade à medida que a natureza interna, pela via de uma integração das estruturas (desenvolvidas por etapas) do intercâmbio cognitivo, linguístico e interativo com o entorno, aprende a voltar-se sobre si mesma. Com isso, aprende a conservar sua unidade, ou seja, a satisfazer exigências espaciais e temporais de consistência (HABERMAS, 2011, p. 166).

A identidade de si mesmo é sempre o autorreconhecimento de uma identidade para o outro. O sujeito humano será um ‘eu’ para ‘si mesmo’ mediante um processo de reconhecimento intersubjetivo. Com isso queremos dizer que a identidade do eu não constitui apenas uma consciência reflexiva de si mesmo ou um mero sentido autodescritivo desde sempre disponível ao sujeito isolado. Pressupõe processos contínuos de aprendizagem, de reorganização biográfica, de antecipações e pressuposições contrafactuais mediante um

exercício de tensionamento do próprio eu em relação ao tempo e às condições objetivas e sociais da existência. Desse modo,

O conceito de identidade do Eu não tem evidentemente um sentido apenas descritivo. Ele indica uma organização simbólica do Eu, que, por um lado, reclama para si exemplaridade universal, sendo situada nas estruturas dos processos formativos em geral e tornando possíveis soluções ótimas para os problemas da ação, os quais reaparecem invariavelmente nas diversas culturas; e, por outro lado, uma organização autônoma do Eu não se instaura absolutamente de modo regular, quase como um resultado de processos naturais de amadurecimento, mas termina por ser, na maioria dos casos, um objetivo não alcançado (HABERMAS, 1983, p. 50).

A identidade pessoal denota a capacidade que o indivíduo possui de manter a unidade da personalidade, num sentido vertical da sua biografia, mesmo diante de situações de conflito ou de transposição dos estágios e dos níveis de desenvolvimento. Tal unidade também é pressuposta na dimensão horizontal da existência, na interação com os demais, no enfrentamento das expectativas alheias e nos momentos limitantes de decisões cognitivas ou prático-morais. Além disso, uma identidade pessoal implica o desenvolvimento de capacidades e de habilidades, especialmente a capacidade de falar e de agir, sendo gestada num duplo processo simultâneo: de socialização e de individuação.

A identidade é gerada pela *socialização*, ou seja, vai-se processando à medida que o sujeito – apropriando-se dos universos simbólicos – integra-se, antes de mais nada, num certo sistema social, ao passo que, mais tarde, ela é garantida e desenvolvida pela individualização, ou seja, precisamente por uma crescente independência com relação aos sistemas sociais (HABERMAS, 1983, p. 54).

Habermas reconhece a existência de três níveis da identidade do ser humano: a identidade natural, a identidade de papel ou convencional, e a identidade do Eu ou pós-convencional. Esses níveis caracterizam-se por estabilizações progressivas de sentido, que principiam com o nascimento e se estruturam no transcorrer de toda a vida do indivíduo. A passagem de uma forma de identidade à seguinte pressupõe processos de aprendizagem, de descentração, de aumento dos níveis de racionalidade, de ganhos de autonomia e de capacidade de julgar moralmente e evolução na capacidade de interação.

Para Habermas, a identidade natural, a primeira forma de compreensão da própria subjetividade, caracteriza-se pelo estabelecimento e a conservação de um limite entre o corpo e o ambiente externo. Ou seja, “quando o menino aprende a estabelecer o limite entre seu corpo e o ambiente não ainda diferenciado em objetos físicos e sociais, dizemos que ele adquire uma identidade natural, devida à capacidade do organismo conservar seus próprios limites no tempo” (HABERMAS, 1983, p. 79). Em suma, a principal capacidade desenvolvida na estruturação da identidade natural é a de distinguir a si mesmo do ambiente

físico-social circundante. Esse nível de identidade é encontrado nos primeiros estágios do desenvolvimento cognitivo, com o rompimento da situação egocêntrica infantil e o surgimento das primeiras impressões ou noções de um eu separado dos objetos físicos e dos outros seres sociais.

A criança se torna pessoa somente na medida em que aprende a se localizar em seu mundo social de vida. Quando a criança incorpora as universalidades simbólicas dos papéis menos fundamentais de seu ambiente familiar e, mais tarde, as normas de ação de grupos mais amplos, a *identidade natural* acoplada a seu organismo é substituída por uma identidade constituída por papéis e mediatizada simbolicamente (HABERMAS, 1983, p. 79).

Na sequência apresentaremos um apanhado geral do que se constituem os outros dois níveis de identidade do eu apresentados por Habermas. Faremos isso em tópicos separados para melhor demonstrar as características e os processos implicados na estruturação de cada um desses níveis de identidade.

3.4.2 A identidade convencional

A identidade convencional consiste numa identidade construída mediante a internalização de determinados papéis e normas sociais, sendo por isso denominada de identidade de papéis. Para fundamentar esse nível de identidade Habermas recorre especialmente a G. H. Mead, demonstrando que a gênese da identidade convencional explicita-se consoante a evolução dos níveis de comunicação e a capacidade de internalização das expectativas generalizadas da comunidade.

A identidade convencional advém do processo de internalização, pela criança, dos papéis sociais presentes em seu mundo. Ela integra, à imagem do próprio corpo, papéis abstratos geracionais e sexuais, encontrados primeiramente no reduto familiar e, posteriormente, presentes em grupos extrafamiliares, bem como nas normas e expectativas da sociedade à qual pertence, que foram sistematizadas na noção de *outro generalizado* e internalizadas na esfera do *'me'* (mim).

Como vimos anteriormente, para Mead o *'me'* (mim) forma-se através da percepção e da internalização das expectativas de uma terceira pessoa do processo comunicativo: o outro convencionalizado. A identidade forjada a partir da assunção da terceira pessoa é uma identidade convencional, pois pauta-se na assunção e na conformidade aos papéis sociais e ao sistema de normas existentes no grupo social do qual o sujeito faz parte. Essa identidade “permite ao adolescente sair fora abstratamente de uma interação interpessoal, bem como, simultânea e

mutuamente, coordenar e considerar as perspectivas (e suas interações) do si próprio e do(s) outro(s)” (HABERMAS, 2003c, p. 177).

Entretanto, a identidade convencional permanece ainda presa às convenções práticas, aos costumes e às regras de um grupo social. Ela representa uma vontade coletiva que impera sobre o indivíduo. Nesse modo de autocompreensão e de estabilização de um sentido de si, o indivíduo não é realmente autônomo, visto que somente segue regras e permanece submisso ao controle social externo. Para Habermas (2002b, p. 216), “a identidade-eu convencional é, no melhor dos casos, lugar-tenente da verdadeira”, a identidade do eu pós-convencional, que permite que o sujeito assuma a própria vida de modo responsável e autônomo, sendo capaz de dar razões acerca de que homem é no presente e, ao mesmo tempo, de que homem deseja ser no futuro.

3.4.3 A identidade pós-convencional

No nível convencional de identidade, como visto anteriormente, o sujeito cria uma imagem de si mesmo mediante a internalização da perspectiva do ‘outro generalizado’. Ele assume, de modo não reflexivo, a vontade coletiva, passando a interagir segundo as regras, normas e valores socialmente estabelecidos. Entretanto, o sujeito, sob os pressupostos da autonomia e da autorrealização de si, não pode operar sempre ao nível convencional. Determinadas situações existenciais exigem que o ser humano, num contexto pós-metafísico, assuma sua vida sob o prisma da liberdade, responsabilizando-se por ela e construindo novos modos de autoentendimento e de representação do eu.

Além disso, “a necessidade de evitar convenções petrificadas, impostas pela sociedade, sobrecarrega o indivíduo com decisões morais próprias e com um esboço individual da vida resultante de um autoentendimento ético” (HABERMAS, 2002b, p. 217). Em situações sociais complexas, que exigem atitudes, respostas e decisões diferenciadas, exige-se que os sujeitos operem a partir de outros modelos de autoentendimento e de ação, somente possíveis mediante a superação da identidade convencional pela identidade pós-convencional.

A emergência da identidade pós-convencional ou do eu indica a superação gradativa da identidade convencional mediante um processo de socialização individualizadora, através do qual o indivíduo diferencia o seu eu do todo da sociedade, aumentando os níveis de autonomia, de descentração e de liberdade para criar a si mesmo e ao próprio mundo. O

indivíduo adulto, neste nível de personalização, adquire a capacidade de agir comunicativamente, de julgar a partir de princípios universais e a possibilidade de entender e de representar o mundo a partir de hipóteses abstratas.

Na identidade do Eu se expressa a relação paradoxal pela qual o Eu, como pessoa em geral, é igual a todas as outras pessoas, ao passo que – enquanto indivíduo – é diverso de todos os demais indivíduos. Por isso, a identidade do Eu pode se confirmar na capacidade que tem o adulto de construir, em situações conflitivas, novas identidades, harmonizando-as com as identidades anteriores agora superadas, com a finalidade de organizar – numa biografia peculiar – a si mesmo e às próprias interações, sob a direção de princípios e modos de procedimento universal (HABERMAS, 1983, p. 69-70).

A identidade pós-convencional é caracterizada como uma identidade afirmada por conta própria, implicando na capacidade de agir autonomamente, orientar a própria ação em bases universais e realizar-se a si mesmo enquanto uma biografia assumida responsável e autonomamente¹²⁷. No nível de identidade do eu, o indivíduo adulto adquire a capacidade de construir novas identidades e, ao mesmo tempo, integrá-las e superá-las num movimento próprio de autobiografar-se constantemente.

Para Habermas (2003b, p. 144), a identidade do eu “capacita uma pessoa para realizar-se a si mesma sob as condições de um comportamento autônomo”, a manter uma relação reflexiva em relação ao mundo externo e em relação à sua própria subjetividade. Permite assumir a condução da própria vida e a vida da comunidade de modo responsável e, ao mesmo tempo, possibilita ser reconhecida enquanto ser humano distinto dos demais, capaz de fala e de interação¹²⁸. Capacita o indivíduo a olhar o futuro e projetar a própria existência de forma crítica e reflexiva.

No nível da identidade de papéis, a pessoa se entende a si mesma respondendo, com a ajuda de predicados atribuídos, à questão de qual tipo de homem é (chegou a ser), de que caráter possui (adquiriu). No nível da identidade do eu, a pessoa se entende de outra maneira, a saber: respondendo à questão de quem ou de que classe de homem quer ser. A orientação em direção ao passado é substituída por uma orientação em direção ao futuro, que faz com que o passado se converta em problema (HABERMAS, 2003b, p. 153).

No nível de uma identidade pós-convencional, ao referir-se a si mesmo como ‘eu’, o sujeito demonstra que pode ser identificado enquanto ser individual, único e irrepetível, capaz

¹²⁷ Reese-Schäfer (2008, p. 65) chama a atenção para o substrato existencial que sustenta a possibilidade de estabilização de uma identidade pós-convencional. Tal substrato pode ser percebido na necessidade de que cada pessoa, embora em contexto intersubjetivo, possa “assumir a responsabilidade pela história da própria vida” mediante uma decisão livre.

¹²⁸ Para Habermas (2004c, p. 06), tais questões existenciais, que também são questões éticas, pois incluem uma referência ao eu e à comunidade, “se estabelecem no contexto de uma determinada história de vida ou de uma forma de vida especial. Elas se identificam com questões sobre a identidade: como devemos nos compreender, quem somos e quem queremos ser”.

de agir autonomamente e de dar continuidade à sua própria vida, assumindo-a e responsabilizando-se por ela e, ao mesmo tempo, enquanto um ser genérico, partícipe de um grupo social e de sociedades mais amplas. Isso denota que o sujeito tem a capacidade de reconhecer que o processo de individuação e de criação de si mesmo não ocorreu de modo solipsista, mas no recurso ao outro, à interação e aos processos de socialização¹²⁹.

Cabe ressaltar que a identidade pós-convencional somente pode ser estabilizada num contexto de agir comunicativo. A ação comunicativa é condição para a emergência e a manutenção desse modelo de identidade.

No agir comunicativo as suposições de autodeterminação e de autorrealização mantêm um sentido rigorosamente intersubjetivo: quem julga e age moralmente tem de poder esperar o assentimento de uma comunidade de comunicação ilimitada e quem se realiza numa história de vida assumida responsavelmente tem de poder esperar o reconhecimento dessa mesma comunidade. De acordo com isso, a minha identidade própria, ou seja, minha autocompreensão como um ser individuado que age autonomamente, só pode estabilizar-se se eu for reconhecido como pessoa e como esta pessoa (HABERMAS, 2002b, p.226).

A identidade pós-convencional somente será possível no recurso ao agir comunicativo e mediante a pressuposição de uma comunidade ideal. É importante notar que, mesmo diante de um alargamento dos níveis de autonomia e de liberdade individual, uma das referências da identidade do Eu continua sendo o processo de socialização, ou a inserção e a relação do sujeito com a sociedade. Tal referência dá-se nas relações concretas que ocorrem no dia-a-dia, no enfrentamento das normas e das convenções sociais, mas também num nível de antecipação contrafática de uma comunidade ideal.

Um nível de identidade pós-convencional de julgamento moral, de intelecção da realidade e de agir comunicativo, somente será viável a partir da pressuposição de uma comunidade ideal¹³⁰. Isso ocorre porque, necessariamente, a referência ao grupo social deve ser superada, em algum momento. Se o elemento convencional deve ser superado, qual o critério de universalidade restaria para pautar o julgamento moral e o agir prático dos diversos sujeitos? Somente a antecipação das estruturas comunicativas de uma comunidade ideal pode dar conta, enquanto princípio contrafactual, da configuração de uma identidade do Eu. A pressuposição de uma comunidade ideal, portanto totalmente abstrata, sob o pressuposto de

¹²⁹ Nesse sentido, Habermas (2004c, p. 16) afirma: “A autocompreensão ‘correta’ e ética tampouco é ‘dada’ explicitamente ou de qualquer outro modo. Ela só pode ser adquirida num esforço comum. A partir dessa perspectiva, aquilo que nosso ser si mesmo torna possível surge antes como um poder transubjetivo do que como um poder absoluto”.

¹³⁰ Habermas já esboça esse problema em “*Para a reconstrução do materialismo histórico*” (1983, p. 80-81) apresentando, mesmo que de modo rudimentar, a necessidade de pressupor uma comunidade ideal como antecipação e segurança de universalidade das identidades individuais e da própria sociedade.

uma homologia ontofilogenética, consiste num pré-requisito central para a fundamentação dos níveis mais elevados de universalização do julgamento moral e da evolução da sociedade.

Para Habermas (2003b, p. 141), “à comunidade ideal de comunicação corresponde uma identidade do eu que possibilita a autorrealização sobre a base de um comportamento autônomo” e também individuado. Essa identidade do eu se funda na capacidade de dar continuidade à própria biografia ou à sua própria história de vida.

Somente quem se encarrega da própria vida pode ver nela a realização de si mesmo. Tomar conta da própria vida, responsabilizando-se dela, significa ter claro *quem se quer ser*, e desde este horizonte, considerar os sinais das próprias interações como se *fossem* sedimentos das ações de um autor dono de seus atos, de um sujeito, portanto, que tem atuado sobre a base de uma relação reflexiva consigo mesmo (HABERMAS, 2003b, p. 142).

Além disso, cumpre notar que o desenvolvimento de uma identidade do eu e o fato de o indivíduo atingir níveis mais elevados de discernimento epistêmico e de julgamento moral não implicam, necessariamente, numa orientação clara e segura ao agir moral. O que estamos tentando explicitar é que “são frequentes as discrepâncias entre juízo moral e agir moral” (HABERMAS, 1983, p. 70). Ou seja, a formação da identidade pessoal está sujeita às interferências internas e externas, aos fatores psicológicos, sexuais, conflitivos e de estresse, entre outros, que condicionam e interferem na disponibilidade para a ação, mesmo diante da capacidade de julgar moral com perspectiva universal.

Se, por um lado, a identidade pós-convencional pressupõe a referência a uma comunidade socializadora, por outro, existe a necessidade de uma desvinculação social da identidade para não cairmos numa vala comum de anomia. Ou seja, para que o sujeito humano desenvolva a capacidade de agir autonomamente, a partir de razões fundamentadas, mesmo diante de uma determinada situação de desaprovação social, é necessário que desenvolva uma identidade com características de autodeterminação e autorrealização. Na perspectiva da teoria da individuação social de Habermas isso é possível por que

O processo da individualização social possui dois aspectos diferentes na visão dos indivíduos atingidos por eles. Deles se exige cultural e institucionalmente, e em medida crescente, tanto a *autonomia* como também uma *conduta consciente de vida*. Os padrões culturais e as expectativas sociais de *autodeterminação* e *autorrealização* diferenciam-se, além disso, uns dos outros, na medida em que os acentos se deslocam para as realizações próprias dos sujeitos (HABERMAS, 2002b, p. 217).

A autodeterminação e a autorrealização, características centrais da identidade pós-convencional, resguardam um senso de respeito e de valorização de si mesmo¹³¹. O respeito por si mesmo e a valorização de si são recursos necessários para o autorreconhecimento e para a confirmação do valor subjetivo de si. Mediante eles, pode o sujeito humano individualizado pressupor pretensão de originalidade e de insubstituibilidade. Muito embora o ser humano configure a própria identidade simbolicamente e num contexto intersubjetivo, ela somente será concretizada na perspectiva de uma construção de sentido para a própria existência.

Uma vez que agora se articula uma identidade-eu através de uma pretensão incondicionada de singularidade e de insubstituibilidade, a qual não se prende mais exclusivamente ao 'tipo social', sendo, pois, pós-convencional, também desta vez entra em jogo um momento de idealização. Esse momento não se refere somente ao círculo virtual que abrange *todos* os destinatários, a comunidade ilimitada de comunicação, mas a própria pretensão de individualidade; ele diz respeito à garantia que eu assumo conscientemente em relação à continuidade de minha história de vida, à luz de um projeto de vida individual e refletido (HABERMAS, 2002b, p. 220).

O ser humano, para desenvolver uma identidade do eu pós-convencional, que faça frente aos desafios epistêmicos, morais e interativos do mundo atual, necessitará, portanto, constituir um universo de sentido próprio, uma autorreferência simbólica de si mesmo ou um mundo subjetivo de sentido. Além de interagir sob os pressupostos de uma comunidade ideal de comunicação, antecipando suas estruturas contrafactuais do agir comunicativo, necessitará biografar-se quotidianamente sob o signo da autonomia, da autodeterminação e da autorrealização.

¹³¹ De acordo com Habermas (2003b, p. 140), “os dois aspectos da identidade do eu, autodeterminação e autorrealização, são ilustrados por Mead com o recurso a propriedades como o respeito a si mesmo (*self-respect*) e o sentido de superioridade (*sense of superiority*)”, ou valorização de si mesmo.

4 A FORMAÇÃO DO EU EM MEAD E EM HABERMAS: PRESSUPOSTOS E DESAFIOS À EDUCAÇÃO

Neste capítulo da pesquisa temos como principal objetivo refletir sobre a educação e a formação do eu a partir dos pressupostos teóricos anteriormente desenvolvidos. Faremos isso aproximando o pensamento educacional de G. H. Mead e o de J. Habermas no que tange aos processos formativos, especialmente o desenvolvimento da identidade pessoal. Neste exercício, perceberemos algumas categorias conceituais congruentes, presentes nos dois autores. Elas sinalizam um modo distinto, em relação a autores contemporâneos, de conceber a formação do ser humano, explicitando desafios à educação, bem como algumas funções e papéis que podem ser atribuídos à instituição escolar, enquanto uma importante instância de formação dos diversos sujeitos sociais.

Como veremos na sequência, a instituição escolar possui, para Mead, um papel privilegiado enquanto espaço e tempo de socialização, de interação e de formação ou desenvolvimento das estruturas do eu. Mead faz várias referências ao papel da escola e à sua importância, especialmente enquanto espaço de interação simbólica a partir do qual é possível a criação e recriação de significados e conceitos, o desenvolvimento da consciência reflexiva e a aprendizagem de um método de pensar. Na escola, as atividades lúdicas, o brincar livre e o jogar de forma organizada, configuram-se em situações e momentos ímpares para a aprendizagem dos diversos papéis sociais disponíveis. A partir desses elementos, Mead critica o modelo escolar tecnificado e por demais hermético, que não explora as possibilidades das dimensões interativa, lúdica e estética como instâncias formativas primordiais. É interessante notar que, fiel às convicções democráticas, Mead também destaca a participação da família no ambiente escolar como elemento central, pois a escola e a família constituem espaços de socialização e de individuação primordiais.

Habermas, por sua vez, não faz referências diretas ao papel da instituição escolar ou à sua forma de organização curricular e metodológica. Cremos que isso se deve mais ao foco da pesquisa que realiza do que a um desprezo pelo valor da instituição escolar na formação dos sujeitos. Ou seja, parece-nos que Habermas centra seus esforços em demonstrar as condições de possibilidade da gênese de um sujeito competente, explicitando, sobremaneira, as

dimensões constitutivas do eu em detrimento aos processos formativos concretos efetivados nas instituições formadoras (família, escola, entre outras). Sua pressuposição teórica implica a antecipação de um sujeito formal e de processos formais de constituição de um sujeito competente adulto, capaz de interagir e de agir comunicativamente. Se, por um lado, Habermas não menciona categoricamente os processos formativos escolares, por outro, não nega ou diminui a importância dos mesmos. Se aceitamos a hipótese de que o sujeito humano constitui-se intersubjetivamente, no recurso ao outro e mediante processos de aprendizagem contínuos, e com isso Habermas concorda plenamente, podemos inferir que a escola consiste, sim, num espaço e num tempo privilegiado para auxiliar no desenvolvimento das competências desse sujeito. Nesse sentido, contribuir na formação da identidade do eu mediante o desenvolvimento das diversas competências, dimensões e estruturas da personalidade, pode ser considerada como uma das principais funções da instituição escolar.

De modo geral, o que percebemos nas duas perspectivas teóricas elencadas, uma de vertente simbólico-interacionista e pragmática e a outra crítico-reconstrutiva e comunicativa, é um modo de conceber a educação sob o prisma da interação, da construção coletiva de significados e da mediação simbólica. Essa perspectiva supera e contrapõe-se àquelas posições pedagógicas tradicionais centradas na transmissão e na assimilação de conteúdos, no desenvolvimento de competências e de habilidades inatas do ser humano, bem como àquelas de caráter mais comportamental e de estímulo-resposta. Descortina-se a possibilidade de entendermos a educação, e os processos nela colocados em prática, sob a ótica da constituição conjunta de significados, na qual educadores e educandos, inseridos num contexto histórico, social, interativo e comunicativo, ensinam e aprendem continuamente, desenvolvem percepções mais adequadas acerca do mundo objetivo, social e subjetivo, estabilizam modos de compreensão de si mesmos cada vez mais descentrados e participam da configuração de um mundo de sentidos.

Tendo em mente o que acabamos de expressar, abordaremos, a seguir, o tema da educação e dos processos formativos na ótica de Mead e de Habermas. Na sequência, faremos um exercício de aproximação conceitual crítica, elencando as principais categorias teórico-conceituais do interacionismo simbólico e da ação comunicativa que possibilitam uma leitura diferenciada acerca do tema da formação da identidade do eu. Por fim, nos debruçaremos sobre o desafio da formação do eu no contexto educacional, explicitando as dimensões e competências necessárias a serem consideradas e os modos, metodologias e processos pressupostos à consecução dessa tarefa.

4.1 A EDUCAÇÃO E OS PROCESSOS FORMATIVOS EM MEAD E EM HABERMAS

Queremos apresentar, neste momento, as principais concepções educacionais, ou o que poderíamos denominar de teoria da educação, presentes em G. H. Mead e em J. Habermas, especialmente o papel e a importância da educação e dos processos formativos colocados em prática através da instituição escolar. Numa rápida análise dos dados bibliográficos disponíveis, podemos perceber que há maior número de referências à educação nos escritos de Mead do que nos de Habermas. Acreditamos que isso se deve, entre outros: a) ao foco temático de cada um dos autores, ressalvada a amplitude de temas tratados por Habermas; b) ao envolvimento direto de Mead com o meio educacional, especialmente com empreendimentos educativos junto à Universidade de Chicago¹³². Além disso, convém destacar que, enquanto a obra de Habermas, embora não focada no tema da educação, goza de total reconhecimento nos círculos teóricos atuais, a de Mead nunca recebeu muita atenção no cenário educacional¹³³. Disso decorre nossa opção por um recorte mais amplo da teoria educacional de Mead e de um olhar mais sistemático dos escritos de Habermas.

4.1.1 A educação em G. H. Mead

Os escritos e o pensamento de Mead, por muitos anos desconhecidos no campo da teoria educacional, vêm sendo redescobertos e revisitados, apresentando interessantes chaves de leitura e de interpretação dos processos de ensino e de aprendizagem, dos focos e acentos necessários à educação formal e dos pressupostos necessários à formação das novas gerações. Embora Mead não tenha escrito um tratado sistemático sobre teoria educacional, seus artigos e a transcrição de suas aulas de *Filosofia da Educação*, na Universidade de Chicago,

¹³² Biesta e Tröller (2008, p. 02) destacam o envolvimento prático de Mead com “a Escola Laboratório de Dewey”, bem como sua atuação como “presidente da Associação de Pais da Escola”, durante vários anos. Silva (2010 p. 185) aponta, dentre as atividades ligadas ao mundo da educação concretizadas por Mead, seu envolvimento com a “Escola Hospital, que estava sob a supervisão do Departamento de Neurologia e Filosofia da Universidade de Chicago, desde a sua criação em 1890 [...] para prover um adequado treinamento aos alunos com dificuldades de aprendizagem”.

¹³³ De acordo com Biesta (1999b, p. 475), “George Herbert Mead nunca foi considerado uma figura central na história da educação americana. Embora ele tenha se envolvido ativamente com questões educacionais, tanto num nível prático quanto em seus escritos, seus trabalhos nunca adquiriram muita atenção na comunidade educativa em geral”. Isso se deve principalmente ao fato de que Mead nunca escreveu um tratado educacional e, ao mesmo tempo, que sua obra só recentemente tem sido revisitada e redescoberta.

conformam um corpo teórico que contém vários *insights* originais¹³⁴. Nesse curso, Mead dá destaque especial a três elementos, que, sincronizados e conjuntamente, conformam um olhar diferenciado acerca da educação: a importância da dimensão social e da organização da vida da comunidade, com seus valores, ritos de iniciação e de transmissão dos conteúdos culturais, nos processos formativos; a linguagem, enquanto interação social e campo de produção e de reprodução de significados e conceitos; e o processo de formação dos significados e, correlativamente, da consciência de si mesmo¹³⁵.

A educação consiste, na visão de Mead, num processo social, interativo e simbólico, por meio do qual os educandos respondem a uma situação organizada de aprendizagem. O princípio básico respeita a concepção teórica, anteriormente apresentada, de que a intersubjetividade precede e constitui a subjetividade¹³⁶. Essa precedência impactou a visão teórica vigente na época de Mead, mostrando-se fecunda para analisarmos o papel da educação em nossos dias.

De acordo com Mead, das relações e interações sociais origina-se o material para a formação de conceitos e significados, tarefa fundamental da educação. Nessa perspectiva, a educação consiste num processo de criação ou de transformação de significados mediante a interação comunicativa de seus membros. No rol dos significados necessários a serem desenvolvidos, inclui-se a aprendizagem de um método de pensar, a emergência da consciência reflexiva e a internalização das atitudes e dos papéis sociais, que facultam ao indivíduo a formação de uma identidade de si mesmo¹³⁷. Mead relaciona a educação à interação social, à comunicação, à produção e à construção de significados, ao desenvolvimento de uma consciência reflexiva, que também pode ser concebida em termos do desenvolvimento do *self*, e ao desenvolvimento de um método de pensamento¹³⁸, que conecta-se, por sua vez, à introdução do método científico. Ademais, a educação, ação interativa e

¹³⁴ Nos referimos, neste momento, à obra *The Philosophy of Education* (MEAD, 2008), organizada e introduzida por Gert Biesta e Daniel Tröhler. Trata-se de uma coletânea de 38 aulas, do curso de *Filosofia da Educação*, proferidas por G. H. Mead, na Universidade de Chicago, nos anos de 1910 e 1911, que foram transcritas por uma das alunas que assistiu ao curso (Cf. BIESTA; TRÖHLER, 2008, p. 03-04).

¹³⁵ A aula 38, do curso de ‘Filosofia da Educação’, apresenta uma retomada e uma síntese desses três elementos citados (Cf. MEAD, 2008, p. 177-178).

¹³⁶ Nas palavras de Mead (1981, p. 122), através desse modo de conceber a educação, “a criança não se torna social pela aprendizagem; ela deve ser social para aprender”.

¹³⁷ De acordo com Biesta e Tröhler (2008, p. 04), “Mead retrata a educação como um processo criativo de formação e transformação de significados. Ele mostra que a situação social consiste não somente na matriz para a emergência de significados, mas também matriz para a emergência da consciência reflexiva. Para Mead, o objetivo da educação não é somente a comunicação de significados, mas também a introdução de um método de pensamento”.

¹³⁸ É importante destacar, consoante a Biesta (1999, p. 492), que a teoria educacional de Mead “revela que o pensamento e o significado não são possessões individuais, mas possuem, primeiro e acima de tudo, uma natureza intersubjetiva e social”.

simbólica, é concebida em suas múltiplas dimensões, incluindo, elementos psicológicos, intelectuais, racionais, afetivos e estéticos¹³⁹.

Como temos constatado, um dos principais pontos em Mead consiste na centralidade por ele atribuída à intersubjetividade ou dimensão social da vida humana. A vida humana tem sua origem na interação e na participação ativa dos diversos sujeitos em projetos comuns. Ou seja, no modo de vida humana, a intersubjetividade precede e constitui a subjetividade, pois a consciência reflexiva, o pensamento e o próprio *self*, emergem a partir de processos de socialização individuadora¹⁴⁰. O ser humano consiste num organismo capaz de interagir simbolicamente com os outros, com o mundo e consigo mesmo. Desse modo, abordar o tema da formação humana implica esclarecer, dentre vários aspectos, o impacto dessa concepção no modo como concebemos a educação, ou seja, como é possível compreender a educação sob a ótica da intersubjetividade e de processos de interação social. Além disso, entendemos que para Mead a educação possui papel privilegiado enquanto espaço e tempo de socialização e de internalização e desenvolvimento das estruturas do eu. Também podemos destacar a formação para a cidadania democrática, a formação moral e o desenvolvimento de um método de pensar no rol dos principais objetivos da instituição escolar.

De modo geral, em relação ao tema da educação, podemos afirmar, consoante a Charles Morris, que

Os trabalhos de Mead sobre educação enfatizam cinco pontos: 1) a importância da escola na aquisição de significações comuns, de ferramentas linguísticas comuns; 2) o lugar da ciência no currículo; 3) a necessidade de atividades de manipulação, que respondam ao sentido da realidade nas fases de contato do ato; 4) a significação do brincar como proporcionador do material para a adoção dos papéis dos outros, papéis com os quais o *self* se constitui; 5) o dever que tem a escola de construir pessoas morais (MORRIS, 1992, p. xxxiv).

Levando em conta os elementos anteriormente apresentados¹⁴¹, escolhemos discorrer, na sequência, acerca de alguns pontos que consideramos centrais na concepção educacional de Mead, a saber: [i] a educação, a interação, a socialização e o processo de formação de

¹³⁹ Ao final do curso de ‘*Filosofia da Educação*’, Mead (2008, p. 176) retoma os principais tópicos abordados nas aulas nos seguintes termos: “Neste curso, nós enfatizamos a importância da fase emocional da consciência humana; gestos e linguagem enquanto meios da comunicação; e para o propósito da educação, tentamos chegar a uma definição lógica da consciência da criança”.

¹⁴⁰ Biesta (1999, p. 478) concorda com o papel central da intersubjetividade nos processos formativos, como aponta Mead, ao afirmar que “o argumento principal nos escritos de Mead consiste na ideia de que a consciência reflexiva, que compreende a habilidade de tomar a si mesmo enquanto objeto da própria atenção (autoconsciência) e a habilidade de reflexão consciente (pensamento conceitual), possui origem intersubjetiva ou social”.

¹⁴¹ Martin (2007, p. 446) aglutina os temas educacionais, tanto filosóficos quanto psicológicos, presentes em Mead a partir de três eixos temáticos: “1) a natureza social da educação, 2) a situação educacional e sua relação com o desenvolvimento e as experiências dos estudantes, 3) o professor como mediador entre o processo de desenvolvimento dos estudantes e o processo social mais amplo”.

significados; [ii] a dimensão lúdica do aprender: o brincar e o jogar como instâncias de formação; [iii] a formação moral e a formação para a cidadania democrática; [iv] a iniciação científica, o método de pensar e o papel da ciência na educação.

[i] *A educação, a interação, a socialização e o processo de formação de significados*

Na perspectiva teórica de G. H. Mead, a educação escolar, enquanto ação interativa, simbólica e intencional, tem uma função social primordial, consistindo numa resposta organizada da comunidade humana concreta e fazendo parte do processo intelectual da mesma. Trata-se da possibilidade de uma sociedade específica ensinar aos seus novos integrantes uma forma de resolver os problemas concretos de seu mundo, tanto na esfera da cultura e da ciência, quanto da convivência e da participação democrática. Para tal, o grupo humano lança mão da instituição educacional, um instrumento privilegiado para a formação e a aprendizagem de significados, bem como para a o desenvolvimento concomitante dos indivíduos e da sociedade.

Ao anunciar a ementa de seu curso de ‘Filosofia da Educação’, na Universidade de Chicago, Mead afirma que sua intenção era tratar do problema da socialização gradual da criança e das implicações que a educação tinha nesse processo. Para tanto, uma das primeiras tarefas era recolocar uma concepção social de educação¹⁴² que reconhecesse a criança e a sociedade, ao mesmo tempo, sob o prisma da comunicação e da construção social de significados¹⁴³. Numa de suas aulas, Mead refere-se a essa tarefa afirmando que o ponto central para uma filosofia da educação consistia em reconhecer a função da comunicação na educação, bem como a importância da educação na comunicação, especialmente no que tange à criação ou produção de significados¹⁴⁴. Disso decorre a afirmação de que a educação consiste no processo de formação criativa de significados mediante a comunicação e a interação social.

¹⁴² Em outro texto denominado “*The psychology of social consciousness implied in instruction*” (Cf. MEAD, 1981, p. 114-122), Mead reafirma, categoricamente, o fundamento social da educação ao afirmar que “a situação implicada na instrução e na psicologia dessa instrução é uma situação social” (ibid., p. 116). De acordo com Oelkers (2008, p. 48), ao afirmar o caráter social da educação, em especial que “educação refere-se à interação social”, Mead mantém-se fiel à concepção pragmatista da teoria educação.

¹⁴³ Conforme extrato do Registro Anual da Universidade de Chicago, para os anos de 1905-1906, presente em Biesta e Tröhler (2008, p. 04-05).

¹⁴⁴ Nas palavras de Mead (2008, p. 79): “A função da comunicação na educação e a da educação na comunicação consiste no ponto central na filosofia da educação. A educação envolve a comunicação, e a educação, de uma forma ou de outra, tem afetado e controlado a comunicação. Portanto, elas estão intimamente relacionadas”.

Na educação, a criação de significados é possível somente através da interação e da resposta do educando a uma atitude, ação ou papel do outro, no caso, o educador, pois “a consciência de significados surge somente na interação com os outros, somente nos gestos ou na linguagem” (MEAD, 2008, p. 152)¹⁴⁵. Não se trata do processo de ‘descobrir’ ou de ‘passar’ um significado de um sujeito para o outro, do educador ao educando, mas de um processo criativo, de construção comunicativa e dialógica de conceitos comuns, que necessita ser organizado no espaço escolar. É o educando que cria significados através da interação comunicativa e das relações pedagógicas que se estabelecem no espaço e no tempo escolar, pois “a educação é intercâmbio de ideias, é conversação, pertencentes ao universo do discurso” (MEAD, 1981, p. 118). Ele o faz mediante suas respostas e reações às situações de aprendizagem com as quais é confrontado, desafiado ou instigado através da ação mediadora do educador.

Visto que o processo de formação dos significados é social e depende de situações de interação e de comunicação entre os sujeitos da educação, a organização das situações e dos espaços de aprendizagem torna-se fundamental. A escola necessita prover currículo e metodologias que privilegiem a criação de significados através da interação. Para tal, a mediação pedagógica e as experiências simbólicas são preponderantes. A organização das situações interativas tem a ver com os processos de mediação simbólica e com o modo através do qual os estímulos educacionais (livros, artefatos educativos, situações e técnicas de ensino e de aprendizagem, dentre outros) são propostos às crianças. Além disso, a escola necessita auxiliar na organização das respostas das crianças aos estímulos apresentados, visto ser uma de suas funções facilitar a criação ou ressignificação de conceitos. Ou seja, o papel do educador também inclui mediar e desafiar aos educandos a que reflitam e respondam aos estímulos de modo cada vez mais qualificado, para que seja possível a emergência de novos conceitos ou de uma consciência de significados diferenciada¹⁴⁶.

A noção de que a criação de significados e a formação de conceitos ocorrem mediante processos que implicam a resposta do educando, a mediação pedagógica do educador e a organização de um currículo que privilegie práticas educativas nas quais os educandos participem ativamente expõe a clara distinção entre o que Mead denomina de ‘velha

¹⁴⁵ Além disso, Mead (2008, p. 173) afirma: “os significados surgem somente mediante a reação do aprendiz” aos gestos ou atitudes do outro.

¹⁴⁶ É importante ressaltar que o termo ‘consciência de significado’ corresponde, em muitas passagens dos escritos de Mead, ao termo ‘conceito’.

educação’ e ‘educação atual’¹⁴⁷. A ‘velha educação’ negligencia a participação criativa da criança no processo de aprendizagem visto que privilegia a disciplina e a associação de ideias abstratas e descontextualizadas em detrimento do contato direto da criança com objetos, com experiências e vivências pedagógicas. Por outro lado, a ‘educação atual’ necessária é aquela que possibilita experiências concretas, pois é do contato direto com os objetos e com o mundo que os processos de reflexão e de abstração se originam, bem como nas vivências interativas é que se funda a possibilidade de cooperação e de coordenação das ações dos diversos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem.

O que se torna claro com essa concepção social de educação é que Mead retorna, repetidas vezes, à situação social, à situação de cooperação e de coordenação social, como a matriz de toda educação. É a matriz através da qual ele compreende a educação enquanto um processo de comunicação de significados. É também a matriz que representa a emergência da consciência reflexiva. Nós podemos ver, em tudo isso, uma teoria da educação na qual a criança não é, simplesmente, o lado receptor do processo. A educação não consiste em transferência de significados do professor ao estudante, dos pais às crianças, da geração atual às próximas gerações. A educação é um processo de comunicação no qual as crianças são muito mais criadoras de significados do que o são os adultos. Para Mead as crianças não são um recipiente vazio que deve ser preenchido. As crianças são, em última instância, a fonte de renovação e de novos significados (BIESTA; TRÖHLER, 2008, p. 08).

Mead concebe a escola como uma instituição social, visto que uma instituição “representa uma resposta comum por parte de todos os membros de uma comunidade a uma situação particular” (MEAD, 1992, p. 261). Sem as instituições sociais, especialmente sem a existência da classe de atividades e atitudes organizadas que elas representam, não poderiam existir pessoas no sentido estrito de termo, nem mesmo uma comunidade humana organizada. As instituições, dentre as quais a escola, constituem parte vital no plano evolutivo do indivíduo e da sociedade humana, pois se referem às manifestações formais do processo evolutivo, no qual são fundamentais a adoção, por parte de cada pessoa individualmente, da série de respostas e atitudes do grupo social.

A incorporação de dita resposta social no indivíduo constitui o processo de educação, que se apropria, em forma mais ou menos abstrata, dos meios culturais da comunidade. A educação é, sem dúvida, o processo de incorporar aos próprios estímulos certa série de respostas organizadas; e até que alguém não possa responder ante si mesmo como a comunidade reage diante dele, não pertence legitimamente à comunidade (MEAD, 1992, p. 264-265).

¹⁴⁷ O termo empregado por Mead é ‘*Old education*’ em oposição a ‘*Our education*’ (Cf. Mead, 2008, p. 92). A crítica se dirige especialmente aos seguidores da pedagogia de Herbart, “os quais possuem uma percepção apenas da dimensão intelectual do ensino, sem perceber a natureza e a base social do mesmo” (ibid. p. 174).

A escola compartilha a função de garantir a integração social mediante processos socializatórios que ocorrem no seu espaço. A formação para a cidadania e para a participação democrática também devem constar no rol das suas atribuições.

A escola é o mais importante instrumento de que dispõe uma comunidade se ela realmente quiser dotar seus jovens das aptidões cognitivas e morais necessárias para o exercício esclarecido da cidadania. Um cidadão atuante é um indivíduo capaz de enfrentar com racionalidade os problemas sociais, de levar em consideração todos os valores em jogo e de ser capaz de reconstruir essa situação problemática transcendendo a ordem específica da sociedade em que vive (SILVA, 2009, p. 197).

Diferente de outras classes de animais, o ser humano, devido ao longo período de infância, necessita que se organizem processos que objetivem o cuidado, a proteção e o ensino aos novos membros do grupo social. A educação, nesse sentido, emerge enquanto elemento essencial da organização e da manutenção da vida social de cada um dos indivíduos e também dos distintos grupos sociais. Ao nascer, a criança não possui os instintos de sobrevivência já presentes em outras espécies, o que denota a necessidade de que a gerações adultas adaptem e organizem processos de ensino que capacite aos novos sobreviverem, reagirem, adaptem-se ao mundo em que estão adentrando. É nítido, pois, nos textos de Mead, a centralidade do papel da intersubjetividade e da interação enquanto instâncias formativas¹⁴⁸. Essa afirmação centra-se na importância atribuída à dimensão social e ao processo de socialização individualizadora em Mead. Ou seja, é no convívio social que a identidade do ‘eu’ pode ser moldada, visto que a situação social é condição para a emergência da consciência, da racionalidade e do *self*. Neste sentido, o espaço-tempo escolar possuiu significado fundamental, uma vez que, em determinados casos, consiste num primeiro exercício de ampliação do horizonte de convivência e de relações da criança. Normalmente isso pode ser verificado no caso do ingresso de uma criança na Educação Infantil, fato que amplia o quadro de relações para além daquelas do grupo familiar, configurando-se num autêntico exercício de interação e de socialização.

Como temos visto, a importância da instituição escolar e dos processos educacionais organizados e concretizados no ambiente escolar coadunam-se, em Mead, à centralidade da concepção intersubjetiva da constituição do eu. Nesse sentido, cabe retomar a hipótese de que todos nós somos inscritos numa matriz intersubjetiva e interativa. Essa ‘situação social’ consiste numa pré-condição à emergência da consciência e do *self*, ou seja, o espaço-tempo escolar ganha destaque na medida em que, mediante processos interativos e comunicativos,

¹⁴⁸ De acordo com Biesta (1998, p. 93) “a principal conclusão pedagógica a ser extraída dos escritos de Mead é o argumento de que educação é interação social”.

cada qual tem a possibilidade de internalizar os papéis e atitudes dos outros e de desenvolver as estruturas do *self*¹⁴⁹. Com isso, podemos perceber que a escola possui função especial para o desenvolvimento da identidade individual dos sujeitos, visto que “o desenvolvimento psicológico da criança deveria ser modelado e promovido de modo inteligente por meio de um sistema educacional” (SILVA, 2009, p. 185), que atendesse às demandas de formação científica, moral, estética e política.

É interessante notar que Mead, fiel às convicções democráticas, também destaca a participação da família no ambiente escolar como elemento central. A escola e a família constituem espaços de socialização e de individuação primordiais no desenvolvimento dos novos cidadãos. Elas representam instâncias formativas que necessitam atuar em unidade em prol do desenvolvimento da criança.

[ii] *A dimensão lúdica do aprender: o brincar e o jogar como instâncias de formação*

Nos escritos de Mead podemos perceber que as atividades lúdicas, como o brincar livre (*play*) e o jogar de forma organizada (*game*), configuram-se em situações arquetípicas da formação e do desenvolvimento do *self*. Essa importância decorre da centralidade atribuída por Mead aos gestos e às situações interativas espontâneas, características da fase infantil da criança e presentes, sobremaneira, nas atividades lúdicas. O brincar e o jogar são considerados desde a perspectiva de seus efeitos socializadores, desde o esquema a partir do qual o indivíduo, diante das diversas interações a que é submetido, responde às ações e aos papéis sociais disponíveis e, ao mesmo tempo, desenvolve um progressivo senso de consciência de si mesmo.

Para Mead “o brincar consiste na essência do ato da criança” (MEAD, 2006, p. 24). No agir infantil, diferente do agir adulto, preponderam as dimensões afetivas e estéticas do ato, em detrimento da dimensão intelectual. Com isso não se está desvalorizando a ação infantil, apenas salientamos que a realidade é aprendida, elaborada e vivida desde uma perspectiva diferenciada por parte da criança, desde uma perspectiva que pode ser associada ao brincar.

O brincar tem um papel decisivo no comportamento da criança, sendo mais do que um estágio no desenvolvimento do *self*. O brincar é uma organizada e identificável atividade humana que começa na infância, sendo necessária no transcorrer de toda a

¹⁴⁹ De acordo com Joas (1998, p. 246), Mead nos atesta que “somente com o desenvolvimento das capacidades comunicativas se torna possível uma relação do agente consigo mesmo; dito desenvolvimento se torna condição também para o progresso cognitivo, na medida em que os ganhos cognitivos mais importantes pressupõe essa mesma relação”.

vida. Tem um papel fundamental na infância, na conexão entre as emoções, o estético e as atitudes em direção à sociedade. Ele permite que os símbolos se transformem em significado e comportamento (DEEGAN, 2006, p. lvi).

O brincar espontâneo e o agir livre são compreendidos enquanto instâncias de formação e de desenvolvimento pessoal, desde as fases iniciais da educação, em especial no jardim de infância¹⁵⁰. Isso ocorre porque, para Mead, a dimensão lúdica consiste num princípio-chave que necessita ser incorporado à vida escolar. Mediante atividades lúdicas, como as brincadeiras e os jogos, é possível a internalização dos diversos papéis sociais disponíveis, bem como o interesse nos objetos em si mesmos. O brincar e o jogar são instâncias fundamentais para a interação e, por consequência, para o processo de socialização. Em outros termos, o brincar consiste no princípio¹⁵¹ a partir do qual a educação deve ser conduzida.

Com referência ao brincar, enquanto princípio a partir do qual a educação deveria ser conduzida, nós não entendemos que a criança deveria ser abandonada à própria influência em relação a si mesma, mas que nós deveríamos organizar esses estímulos para que eles respondam ao crescimento natural do organismo da criança, tanto com relação aos objetos pelos quais se interessa, quanto nas relações que ela possui com os outros no processo de vida que ela tem de pôr em prática (MEAD, 2006, p. 42).

Ao afirmar o papel central da dimensão lúdica na infância, Mead apresenta uma crítica contundente ao modelo escolar da sua época. Ele percebia que se tratava de um modelo tecnificado e por demais hermético, que não explorava adequadamente a dimensão lúdica e a estética como momentos formativos primordiais. A concepção educacional vigente estava mais alinhada ao modelo do mundo do trabalho do que a uma concepção pedagógica que abarcasse integralmente a vida da criança, com atenção especial ao brincar. Defendia um método educativo de estimulação natural, no qual os interesses estivessem direcionados aos objetos em si mesmos e não aos fins, como no caso do trabalho e da técnica¹⁵².

O brincar, junto com o trabalho e a arte, enquadra-se no rol das atividades significativas da vida humana. Distingue-se de ambos pela absoluta espontaneidade e

¹⁵⁰ É interessante perceber a importância atribuída por Mead à educação infantil, visto que essa etapa formativa redescobre o valor do brincar e das atividades espontâneas das crianças no âmbito da escola. No texto “*The kindergarten and play*”, Mead (2006, p. 23-32) critica os métodos escolares utilizados na educação das crianças, pois esses estão majoritariamente pautados na vida adulta e no trabalho, opondo-se à criança e ao seu mundo.

¹⁵¹ Silva (2010, p. 184) concorda com essa concepção ao afirmar que “a escola deveria adotar a noção de brincar (*play*) como seu princípio-chave”, para balizar a relação da criança com os objetos e com as outras crianças.

¹⁵² Cf. Mead (2006), especialmente o capítulo intitulado “*The relation of play to education*” (p. 31-42).

fascinação no imaginário da criança¹⁵³. Por isso, o princípio do trabalho não pode ser aplicado nos primeiros anos da infância sob pena de sabotarmos a criatividade e a espontaneidade das crianças.

Na opinião dele [Mead], a escola devia adotar a noção do brincar como princípio-chave, no sentido de que os estímulos provocados pelos objetos do ambiente devem ser dispostos de maneira a responderem ao desenvolvimento natural do organismo das crianças, tanto com respeito aos objetos pelos quais elas sucessivamente vão adquirindo interesse, quanto com as relações recíprocas que cada uma terá de levar adiante no processo de viver (SILVA, 2009, p. 189).

O brincar é um princípio natural do desenvolvimento dos indivíduos, inclusive de outros animais não humanos. Por isso, é importante que a escola proponha um método de estimulação natural da criança, no qual os interesses estejam direcionados aos objetos em si mesmos e não nos fins que representam. O brincar se justifica, na educação inicial, por si mesmo, não sendo a educação uma técnica, tampouco uma fase de preparação para o trabalho. A educação tem um papel fundamental na passagem da infância para a vida adulta. Muito além da perspectiva do trabalho, da organização e da disciplina, o brincar possibilita o desenvolvimento da criatividade e do espírito de cooperação do grupo, tanto da criança quanto do futuro adulto.

[iii] *A formação moral e a cidadania democrática*

Como já foi destacado anteriormente, a matriz conceitual de Mead reconhece que a vida da espécie humana se mantém mediante a interação e a participação em projetos comuns. O modelo de ação e de racionalidade liga-se à necessidade concreta de resolução dos problemas quotidianos que emergem na vida da comunidade no nível da cultura, da vida prática e da vida material. A educação emerge como uma resposta organizada da comunidade ao problema de como ensinar aos seus novos membros o modo mais adequado para a resolução dos problemas concretos das diversas dimensões da vida. Em outros termos, a educação consiste num processo mediante o qual as crianças e os jovens são introduzidos na vida de comunidade e, ao mesmo tempo em que sofrem um processo de socialização, tornam-se indivíduos e membros daquele grupo específico.

No nível material da vida, as soluções aos problemas seguem um cunho mais técnico, implicando, principalmente a resolução do problema de como manter as condições de

¹⁵³ “O brincar distingue-se do trabalho e da arte em sua absoluta espontaneidade. [...] A completa espontaneidade, a fascinação e o valor do brincar estaria perdido se cada elemento fosse levado à consciência da criança” (MEAD, 2006, p. 33-34).

subsistência do grupo humano. As soluções educacionais encontradas normalmente alinham-se às buscas das melhores técnicas de produção de alimentos, às pesquisas relacionadas à saúde e ao bem-estar físico, ao desenvolvimento tecnológico, entre outros. No nível da cultura, são prementes os processos de apropriação e de reconstrução dos saberes disponíveis. Há um destaque especial, em Mead, para a capacitação dos educandos no uso do método científico, algo que compreendemos como sendo derivado da força do conceito de método experimental. Trata-se, basicamente, da iniciação científica e do desenvolvimento da capacidade de utilizar-se da ciência e do método experimental na resolução dos problemas concretos da vida.

No campo da vida prática, sem sombras de dúvidas, residem problemas formativos que requerem uma atenção especial. Na filosofia da educação de G. H. Mead, os temas da formação moral e da cidadania democrática são fundamentais e possuem destacado papel, porque “a escola é o mais importante instrumento disponível à comunidade para prover os membros jovens das habilidades cognitivas e morais necessárias ao exercício esclarecido da cidadania” (SILVA, 2010, p. 189). Dada a importância desses temas, passamos a explaná-los, na sequência.

Por formação moral, Mead compreende o processo de desenvolvimento de uma consciência moral e da capacidade de discernimento prático. Somente com a emergência de uma competência moral do sujeito será possível a vivência consciente da cidadania, inclusive nas atividades particulares. Desse argumento decorre a estreita ligação entre competência moral, ação democrática e educação.

A teoria ética de Mead implica a concepção de que o ser humano é um ser social que desenvolve a própria personalidade (*self*) mediante processos interativos de comunicação, de participação e de interdependência com outros seres humanos do grupo social. Os juízos morais são possíveis mediante a consciência da interdependência social, da análise dos motivos que levam à ação, do discernimento da validade social dos pressupostos práticos e da possibilidade de universalização da ação individual, pois somente pode ser considerada justificada a ação que levar em conta os interesses de todos os envolvidos.

Para Mead os motivos de nossas ações individuais se encontram nos impulsos que nos levam à ação. São esses impulsos que orientam as metas ou os fins que atribuímos às nossas condutas. Os melhores fins são aqueles que reforçam os impulsos ou motivos. Neste sentido, a questão do discernimento moral pressupõe a determinação da classe de fins que orientam nosso agir. O agir moral será possível quando forem esclarecidas as condições mediante as quais uma determinada ação será efetivada.

A norma ética do pragmatismo meadiano é, pois, um requerimento relativo à necessidade de que os impulsos de ação se convertam em motivos esclarecidos em função do conhecimento das condições concretas (intersubjetivas) nas quais as atividades hão de se expressar e das consequências prováveis que acarretará a atuação nessas condições (YNCERA, 1991, p. 156).

Numa ação moral, o conteúdo que realmente prepondera enquanto impulso ou motivo deverá ser sempre aquele que reforça a pertença e os impulsos comunitários. A partir disso, podemos entender que “todas as coisas que valem a pena são experiências compartilhadas” (MEAD, 1992, p. 385). Ou seja, o princípio de orientação será sempre o caráter social dos conteúdos em discussão.

Somente na medida em que alguém pode identificar com o bem comum seu próprio motivo e o fim que realmente persegue, somente nessa medida poderá chegar à meta moral e, assim, alcançar a felicidade moral. Assim como a natureza humana é essencialmente social em caráter, do mesmo modo os fins morais devem ser também sociais em sua natureza (MEAD, 1992, p. 385).

Mediante o reconhecimento de que nossa moralidade coaduna-se com nossa natureza social, passamos a entender que os fins justificáveis ou os fins bons, sob o prisma moral, são aqueles que conduzem à realização do ser humano enquanto ser social. Na conduta moral não podemos separar a pessoa da sociedade. Ambas são complementares e mutuamente dependentes. Ou seja, a sociedade torna possível a emergência da pessoa enquanto *self*, enquanto ser individuado, único, responsável e autônomo. A pessoa, por seu turno, torna possível a existência da sociedade mediante a participação e a organização de suas instituições.

Em nossa conduta reflexiva estamos sempre reconstruindo a sociedade imediata à qual pertencemos. Adotamos certas atitudes definidas, que envolvem relações com outros. Na medida em que tais relações são modificadas, a sociedade mesma é modificada. Estamos reconstruindo continuamente. Quando se chega ao problema da reconstrução, há uma demanda essencial: que todos os interesses envolvidos sejam levados em conta. Uma pessoa deve atuar com referência a todos os interesses envolvidos: isso é o que chamaríamos um “imperativo categórico” (MEAD, 1992, p. 386).

Estabelecer quais os valores adequados, quais as normas justificáveis e quais os modos de ação aceitáveis implica colocar como prova de aceitabilidade de um juízo moral ou de uma decisão política a necessidade que sejam considerados todos os interesses envolvidos.

Nos juízos morais temos que elaborar uma hipótese social e ninguém pode fazê-lo simplesmente desde seu próprio ponto de vista. Temos que olhar desde o ponto de vista de uma situação social. [...] Agora, se perguntarmos qual é a melhor hipótese, a única resposta que podemos oferecer é que deve levar em conta todos os interesses que estão envolvidos (MEAD, 1992, p. 387).

As regras e os valores não podem ser estabelecidos antecipadamente enquanto dever ser, enquanto imperativos da razão prática. É necessário descobrir quais os valores envolvidos em cada situação concreta para poder agir racionalmente em relação a cada um deles. A ciência não pode estabelecer quais os atos que são justificáveis de modo *a priori*. O que é possível estabelecer é um modo, um método, para analisar os atos e todos os valores nele envolvidos.

Você não pode dizer a uma pessoa qual deverá ser a forma de seu ato como pode dizer a um cientista em que se tornarão seus feitos. O ato moral deve levar em conta todos os valores envolvidos, e deve ser racional – e isto é tudo o que pode dizer-se (MEAD, 1992, p. 388).

Atuar, tendo como referência todos os interesses envolvidos, constitui-se no pressuposto a partir do qual todos os sujeitos devem orientar suas ações. Ultrapassar os próprios interesses é condição para que a pessoa evolua na capacidade de julgar e de agir de acordo com motivos cada vez mais universais. Nessa perspectiva, o egoísmo surge como característica de uma pessoa limitada, sem capacidade de olhar para além de si mesma. Nesse mesmo sentido, a formação da capacidade do julgar prático pressupõe considerar a inserção do indivíduo num processo que lhe garanta a competência de, ao emitir um juízo moral, levar em conta os interesses de todos os envolvidos na questão.

O progresso moral individual e social dá-se pelo combate dos interesses individuais frente aos interesses sociais. É neste embate de construção e reconstrução de hipóteses, de justificativas e de novas perspectivas morais entre indivíduo e sociedade que se fundamenta a possibilidade de ambos evoluírem. A passagem das normas antigas para novas normas, mais adequadas ao grupo social, somente será possível pela “mediação de um novo tipo de indivíduo: alguém que concebe a si mesmo como não se concebiam os indivíduos no passado” (MEAD, 1992, p. 386). Vemos, desse modo, que o progresso social, a construção de identidades pessoais mais evoluídas e a organização da esfera social são interdependentes. Por isso, para Mead (1992, p. 389) “ambas as coisas são essenciais para a conduta moral: que exista uma organização social e que o indivíduo se conserve”.

Desenvolver a capacidade de assumir a atitude do outro, o papel social do ‘outro generalizado’, implica, de algum modo, no desenvolvimento da capacidade de articular ações cooperativas desde o interior das relações sociais. Mead não concebe o sujeito isolado, como um *self* ilhado. Ao contrário disso, concebe-o como um *self* em constante relação, individualizado porque socializado. O pré-requisito da participação e da cooperação dos sujeitos no todo social pressupõe o desenvolvimento progressivo de uma identidade pessoal

mais autônoma. Para isso, a comunicação e o aumento da capacidade racional são indispensáveis. À escola, enquanto espaço de aprendizagem e de socialização, cabe contribuir, nesse processo, para que os sujeitos desenvolvam competência comunicativa e social e progridam para estágios mais avançados de individuação e de sociabilidade, sendo capazes de agir moralmente e de participar democraticamente na vida da comunidade.

Mead é contra modelos de formação meramente técnicos ou restritos ao mundo do trabalho. Embora reconheça necessidade da formação de mão de obra para a indústria, vê na divisão social existente – entre classe operária e classes ‘superiores’ – uma barreira ao desenvolvimento e à democracia que necessita ser superada. A formação para a cidadania e para a participação social são pré-requisitos para a democracia, e a escola tem papel decisivo nessa questão, uma vez que a inclusão e a participação social de todos os membros do grupo, sob o prisma da igualdade, são princípios que balizam a integração social. De acordo com Silva (2010, p. 189), Mead entende que “a escola é o melhor meio de garantir a integração social”, uma vez que a função de socialização realizada pelo processo de escolarização consiste num dos fundamentos da educação, numa acepção pragmática. Além disso, através da escola, as crianças de todas as classes e origens sociais podem “adquirir as habilidades intelectuais e práticas necessárias ao exercício pleno da cidadania” (SILVA, 2010, p. 189).

Esse exercício pleno da cidadania pressupõe uma vivência esclarecida da democracia, a partir da qual a violência e a coerção, sob o princípio da liberdade, são rejeitadas no espaço público em prol da força da argumentação e do discurso. E, para isso, a educação é fundamental. Ou seja, para que todos os indivíduos estejam aptos a participar conscientemente de um projeto comum de sociedade faz-se necessário uma “reconstrução contínua dos hábitos e da organização social” (YNCERA, 1991, p. 162). Tal processo de construção e reconstrução da tessitura social implica, necessariamente, um vínculo com a formação. Não se trata simplesmente de condicionar as novas gerações, mas de formar, no sentido estrito do termo, para o agir democrático, para a participação social e para o enfrentamento do individualismo, do egoísmo e do utilitarismo. E, nessa tarefa, a escola pode auxiliar de modo efetivo.

[iv] *Iniciação científica, método de pensar e o papel da ciência na educação*

Os temas da iniciação científica, do método experimental e da ciência também fazem parte do corpo teórico de Mead, possuindo relação próxima com o tema da educação. A educação, tal qual a concebe Mead, não se reduz à formação de conceitos e de significados,

mas inclui, também, “a introdução de um método de pensar” (MEAD, 2008, p. 168). A questão do ensino de um método de pensar é fundamental porque a ciência e a educação possuem uma ligação genética histórica, que não pode ser desconsiderada.

O ponto no qual nós insistíamos ontem foi que a ciência, teoria do método, é essencialmente educação. Educar é treinamento no método e, na medida em que a ciência se torna método, ela é educação. E, na medida em que a ciência toma consciência de si mesma, ela assume a forma de método (MEAD, 2008, p. 163).

A educação e a ciência auxiliam no desenvolvimento da reflexão, da abstração e da consciência. Desenvolver a consciência reflexiva é tarefa fundamental para a condição humana visto que, a partir do nascimento, a criança humana, diferente de outras espécies de animais que possuem instintos para reagir diante de uma situação, necessita aprender a agir e a reagir. A consciência reflexiva implica a capacidade de construção consciente do objeto ao qual ela reagirá. Essa construção é social, visto que a criança necessita ser ensinada, mediante a interação, a construir esses conceitos e a desenvolver uma consciência de significados¹⁵⁴.

Ensinar um método de pensar – ou introduzir, mediante a interação, um modo comum de dialogar e de cooperar na busca por explicações, perguntas e resposta acerca do mundo e da existência – consiste numa tarefa fundamental da educação desde a Grécia antiga. A demanda por um método, no sentido amplo do termo, tanto para a educação quanto para a ciência, pode ser constatada desde os diálogos socráticos. Essa demanda, embora originária da investigação filosófica nascente e alheia à educação primitiva, aproxima esses dois campos de saber e de experiência, pois o exercício da ciência do pensar pressupunha certa classe específica de treinamento¹⁵⁵.

Mead argumenta que, historicamente, a atitude científica deriva da educação, visto que “o processo educativo é, essencialmente, o processo da ciência primitiva, e o processo da ciência primitiva continua a ser o processo da educação” (MEAD, 2008, p. 137). Educação e ciência são complementares e essenciais uma para a outra. Enquanto a ciência envolve análise, interpretação e a possibilidade de construir um novo conceito acerca de algo, a educação denota uma experiência existencial de formar-se a si mesmo ao mesmo tempo em que, através do exercício científico, as imagens de mundo e as opiniões anteriores são

¹⁵⁴ Para Mead (2008, p. 29) a consciência e os objetos da consciência são resultantes de uma construção. “Essa construção de objetos é a função da consciência reflexiva. Ela constrói objetos que servirão de estímulo para nossa reação”.

¹⁵⁵ Nesse sentido, Mead (2008, p. 137) afirma: “O problema da ciência surgiu para Sócrates na educação”. Além disso, “as duas surgem juntas” (p. 144), mediante a necessidade e a organização de certo tipo de treinamento filosófico apropriado aos jovens.

substituídas por outras mais atuais, mais adequadas e mais condizentes com a vida atual da comunidade.

Mead concebe a ciência enquanto uma atividade voltada à resolução dos problemas objetivos e sociais, mediante a aplicação do método científico¹⁵⁶. Isso nada mais é do que a aplicação sistemática da razão humana na resolução das situações problemáticas do mundo que aí está e que demandam uma intervenção organizada da coletividade. A aplicação do método científico não está restrita ao mundo objetivo, incluindo todas as esferas da vida social, como a ética, a política e, inclusive, o desenvolvimento da própria personalidade¹⁵⁷.

A concepção de ciência e de método científico em Mead é profícua, inclusive, para pensar no papel da escola. A ciência e o método científico deveriam ser a base a partir da qual seria possível formar para a resolução de problemas, formar trabalhadores para o mercado e para a indústria, formar os sujeitos para a participação democrática e formar para a capacidade de julgar moralmente. Desse modo, a ciência, através do método, estaria a serviço da política, da ética e do desenvolvimento da personalidade.

Essa perspectiva é igualmente rica para refletirmos sobre o papel do educador. Mead entende que cabe ao educador selecionar adequadamente os problemas necessários às aprendizagens em diferentes níveis de desenvolvimento, como o social, o emocional e o intelectual, bem como auxiliar aos educandos para que “atendam, considerem, experimentem e coordenem a variedade de perspectivas que são estimuladas a partir desses problemas” (MARTIN, 2007, p. 438), quer na consideração dos mesmos, quer na discussão e na busca de possíveis soluções. Ao educador cabe também a função de mediar o acesso e a experiência efetiva dos alunos diante do problema, das suas múltiplas perspectivas e das conseqüentes possibilidades de resolução. Trata-se de mediar um processo de reflexão e de experiência que leve em conta as múltiplas perspectivas do problema apresentado, as inúmeras interpretações do mesmo, as possíveis considerações e alternativas existentes para ele.

¹⁵⁶ O conceito de método científico possui várias conotações nos escritos de Mead. Em determinadas passagens ele identifica-o com o método da ciência experimental, em outras com o método da inteligência e com a aplicação da razão humana, em seu estágio mais evoluído, na resolução dos problemas do mundo que está aí. Além disso, Mead relaciona o método científico ao processo evolucionário que se tornou consciente, com forte valorização do presente frente ao passado e ao futuro. De acordo com Silva (2009, p. 99) “para Mead e os pragmatistas, o método da ciência experimental é a aplicação mais sistemática e desenvolvida da inteligência humana à resolução de problemas em segmentos específicos do mundo incontestado no qual vivemos. Mas esse entendimento [...] não coincide com a visão positivista do método científico, segundo a qual o modelo metodológico das ciências naturais é o paradigma para todas as outras disciplinas científicas”.

¹⁵⁷ Oelkers (2008) afirma que, para Mead, a ciência moderna caracteriza-se, fundamentalmente, por ser investigação científica, que pressupõe aprendizagem hipotética, teste dos conceitos e que as teorias não são dogmas. Além disso, implica “trabalhar com hipóteses à luz do existente, das experiências e dos fatos presentes” (OELKERS, 2008, p. 43).

Em relação ao processo reflexivo, é premente recordar que, para Mead, ele não é somente fruto da razão, em sua acepção monológica. O ato de pensar inclui, como vimos anteriormente, os estágios emocional, estético e intelectual. Para o cenário educacional, essa concepção é importante, visto que recoloca as dimensões afetiva e estética no processo da consciência reflexiva enquanto instâncias do conhecimento, da ação e da reação diante de um objeto ou de uma situação vivencial.

O processo de desenvolvimento da consciência reflexiva principia pelo estágio afetivo, através do qual o sujeito é, literalmente, afetado ou sensibilizado por uma percepção imediata dos objetos ou das situações do mundo objetivo e social, criando-se uma inibição das respostas por parte da consciência. Isso implica afirmar que, do ponto de vista da educação, os estímulos pedagógicos são sentidos pelos educandos, inicialmente, via dimensão afetiva. Desse modo, podemos afirmar que as ações pedagógicas serão mais eficientes se conseguirem, num primeiro momento, afetar, chamar a atenção, despertar o interesse, criar uma situação de desconforto e de desacomodação do educando em relação ao objeto ou situação dada. Trata-se, pois, do primeiro choque de realidade, de uma percepção imediata, que é provocado pelo contato direto da criança com os estímulos pedagógicos. Sob esse prisma, a escolha e a variedade dos estímulos pedagógicos é central para despertar a atenção e motivar para a aprendizagem.

A dimensão estética do processo reflexivo da consciência é amplamente abordada por Mead, nas aulas e nos seus escritos. Ela é a responsável por acolher os estímulos dos sentidos para a posterior fase da análise intelectual. Para Mead (2008, p. 66), o sentido estético ou “o senso do todo é precioso para a educação” pois estabelece a ponte entre a sensibilidade e a ação intelectual da consciência.

O momento posterior, de análise dos dados oriundos dos sentidos e da experiência estética, é denominado, por Mead, de estágio intelectual. Trata-se de um processo de pensamento sobre o objeto ou a situação. Entretanto, convém destacar que essa atitude de analisar ou de dissecar um objeto ou situação para, posteriormente, reconstruí-lo como um todo, com sentidos e perspectivas renovadas, característica marcante da fase intelectual, não se origina de uma consciência solipsista, mas consiste num processo aprendido socialmente. De acordo com Mead (2008, p. 85), “o processo de pensamento é dependente da interação” que se estabelece entre os diversos sujeitos sociais, especialmente das primeiras interações simbólicas que se estabelecem entre pais e filhos.

Se o pensar e, especificamente, a capacidade de analisar um objeto ou situação, denominada de fase intelectual, tem sua origem na interação simbólica e pressupõe um

processo de aprendizagem por parte da criança, podemos afirmar, sem sombras de dúvidas, que a educação ocupa um papel importante no desenvolvimento do pensamento reflexivo. Geneticamente, a aprendizagem está representada pela relação entre pais e filhos. Essa relação de aprendizagem não é reduzida apenas aos progenitores, mas a todas as interações simbólicas que a criança estabelece na fase inicial da vida. Ou seja, a relação entre pais e filhos é um ícone das relações simbólicas que as crianças estabelecem com outros componentes da sociedade adulta. Por isso, ela consiste numa relação pedagógica, num processo educativo, visto que os adultos, ao auxiliarem e interagirem com as crianças, partilham de um mundo comum, um mundo de ideias, de conceitos, de cultura e de linguagem, que possibilita a aprendizagem e o desenvolvimento do eu. Nesse sentido, Mead afirma:

No campo social, no campo do pensamento reflexivo, a educação ocupa um lugar importante. Geneticamente ela representa a relação de pais e filhos, uma relação que não está confinada aos progenitores imediatos, mas à atitude que todos possuem em direção à criança e a atitude que toda criança possui em direção aos adultos. [...] A educação pode e certamente, em seu início, está identificada com o processo de cuidado e de transmissão de ideias através da fala (MEAD, 2008, p. 88-89).

É a geração adulta que, através dos processos educativos, conta a história e ajusta o mundo para as novas gerações. Essa ação pedagógica de contar o mundo está presente, há muito tempo, na transmissão dos mitos, nos ritos de iniciação e até mesmo na ciência¹⁵⁸. E essa transmissão não ocorre somente pela via intelectual, mas de maneira especial pela experiência. Desse modo, podemos perceber que, desde a perspectiva que nos aponta a obra de Mead, a educação não pode se preocupar apenas com os elementos da dimensão intelectual. É necessário considerar a dimensão estética e a interativa da educação, uma vez que os conceitos não são produtos oriundos unicamente de um processo intelectual, mas pressupõem a interação e a ação do afeto e da sensibilidade.

4.1.2 A educação em J. Habermas

Habermas articula, sob as premissas da teoria da ação comunicativa, a construção-reconstrução concomitante das três esferas do mundo da vida – cultura, sociedade e personalidade – mediante processos de apropriação e reconstrução do saber cultural, de integração social e de socialização. O agir comunicativo, mediante o qual os diversos agentes

¹⁵⁸ É importante notar que, no campo educacional, Mead não se refere apenas ao papel que a escola desempenha na formação dos novos cidadãos, mas também inclui algumas funções atinentes à universidade, dentre as quais destaca-se: “combinar o método da ciência, as descobertas da psicologia social e a orientação universalista da moral em benefício da comunidade” (SILVA 2010, p. 190).

interagem uns com os outros, consiste no espaço ou na condição a partir do qual se constituem reciprocamente a cultura, a sociedade e o indivíduo. Ganha destaque a aprendizagem enquanto o processo que possibilita a incorporação e o acréscimo de novos saberes, de novos modelos de integração social e de novas formas de estabilização de um sentido do eu. Em outros termos, podemos afirmar que os processos de aprendizagem, efetivados a partir dos componentes do mundo da vida, possuem papel fundamental na reprodução da tradição (cultura), de solidariedades (sociedade) e de identidades (personalidade)¹⁵⁹.

A partir do quadro teórico exposto por Habermas, podemos atribuir à educação o papel de auxiliar no processo de reconstrução dos componentes estruturais do mundo da vida: cultura, sociedade e personalidade¹⁶⁰. Para isso, a educação necessita rever suas formas de operacionalizar os processos de ensino e de aprendizagem e orientar-se pelo agir comunicativo¹⁶¹ de modo que, mediante processos de aprendizagem, seja possível: a) apropriação e reconstrução do saber cultural; b) processos de entendimento e de coordenação das ações sociais orientados por uma razão comunicacional e sob o prisma da participação e da responsabilidade de todos os implicados; c) processos de socialização e de estabilização de identidades pessoais cada vez mais descentradas, de modo que o sujeito seja capaz de compreender cognitivamente o mundo que o cerca e nele intervir sob o signo de um pensamento formal, julgar moralmente sob pressupostos universais e, ao mesmo tempo, participar de modo ativo, responsável e maduro na construção de um modo democrático de vida social.

Vários estudos desenvolvidos no Brasil (teses, dissertações e outras pesquisas) têm demonstrado a fecundidade e a pertinência da teoria habermasiana, com êxito, no campo da filosofia da educação, no tocante aos processos de construção e reconstrução da cultura e da sociedade. Tais estudos demonstram a íntima ligação entre a produção de saberes e a integração social. Entretanto, entendemos que o vínculo entre as três esferas do mundo da

¹⁵⁹ Sobre esse tema, Deakin Crick e Joldersma (2007, p. 83) afirmam que “uma das características centrais da escolarização consiste na reprodução e no desenvolvimento de tradições, de solidariedades e de identidades, as quais forneceriam aos estudantes, numa sociedade incrivelmente plural, os recursos para o consenso e o entendimento mútuo”. Tomas Englund (2011, p. 237) percebe que a escola “pode ser considerada, utopicamente, um espaço público plural de encontro e de deliberação acerca de conflitos de diferentes classes”.

¹⁶⁰ Marques (2000, p. 31) concorda com essa afirmação geral nos seguintes termos: “a aprendizagem enquanto ação comunicativa, constitui-se, assim, no meio através do qual se formam e se reconstruem a cultura, a sociedade e a singularização da personalidade”.

¹⁶¹ Embora reconhecendo o acento no agir comunicativo, presente na obra de Habermas, não podemos nos esquecer da ‘dimensão sistêmica’ da sociedade, na qual está imersa a educação. Com isso queremos destacar que, sob a ótica educacional, com o intuito de melhor avaliar a dura realidade educativa de nossa sociedade, o agir comunicativo necessita ser considerado em sua dimensão dialética, com a presença e a influência dos elementos do sistema.

vida, sob a ótica da educação, ainda não foi considerada em todas as suas possibilidades, especialmente quando tomadas sob o signo da terceira dimensão, a formação da personalidade. Diante disso, uma de nossas intenções, nesta seção do texto, será considerar, a partir da obra de Habermas, os processos e as implicações da formação da personalidade numa íntima relação com os temas da formação da cultura e da integração social.

Como alerta acerca da tarefa a que nos propomos, cabe ressaltar que, ao questionarmos acerca da pertinência ou do alcance da teoria habermasiana em relação ao campo educacional, temos consciência de que não é possível uma simples transposição dos seus conceitos ou concepções. Trata-se, antes disso, de uma tentativa de estabelecer um diálogo entre a Filosofia e a Educação, buscando esclarecer os nexos que fundamentam – em sentido fraco, é claro – os processos formativos em nossa sociedade atual, dentre os quais podemos incluir os que são efetivados nas instituições escolares. Da mesma forma, parece óbvio que também não se trata de extrair receitas da teoria e aplicá-las ao ensino¹⁶². Também devemos levar em conta que o interesse de Habermas não está voltado ao processo de desenvolvimento cognitivo e moral da criança e que, ao mesmo tempo, não escreve especificamente sobre educação¹⁶³. Seu foco de interesse está na constituição de um ator social adulto capaz de fala e de ação que constrói, mediante a interação e a aprendizagem, competências comunicativas e interativas. Entretanto, isso não invalida nossa tentativa de, a partir dos conceitos oriundos da teoria do agir comunicativo e com o auxílio de outras referências que complementam essa teoria, refletir acerca das questões atinentes ao desenvolvimento do sujeito humano, especialmente de suas competências, quer seja ele criança, jovem ou adulto.

Diante desse quadro, parece-nos pertinente partir da reflexão acerca da abrangência e das possibilidades educacionais que se delineiam a partir da teoria habermasiana. Seria sensato também perguntar acerca das implicações da racionalidade comunicativa para a práxis pedagógica concreta de cada escola, bem como esclarecer os supostos teóricos que garantem a ação e a organização do espaço escolar¹⁶⁴. Acreditamos que essa tarefa possa ter êxito à

¹⁶² Goergen (2004, p. 114) adverte acerca dessa tendência pontuando que da obra de Habermas não se podem “extrair receitas diretamente aplicáveis ao contexto educacional”. O aproveitamento da obra de Habermas no campo da educação não se dá mediante a aderência, mas pelo debate e através do processo de reflexão que é capaz de gerar.

¹⁶³ Essa ressalva à utilização da teoria habermasiana no campo educacional já está devidamente esboçada em Bannell (2006, p. 116-117). Em relação aos temas do desenvolvimento cognitivo e moral, entendemos que Habermas apropria-se das teorias existentes, especialmente a de Piaget e a de Kohlberg.

¹⁶⁴ Prestes (1996, p. 106), concorda que não pode haver uma aplicação imediata da racionalidade comunicativa à educação. Afirmo, entretanto, ser possível uma utilização “mediada pelas ciências humanas, pela política, pelo currículo, pela administração do sistema educativo, de forma que os envolvidos no processo passem a articular ações coordenadas pelo entendimento e realizem a crítica das pretensões de validade presentes no discurso pedagógico para produzir acordos”. Goergen (2004) entende que, apesar de Habermas não escrever

medida que o conceito de ação comunicativa expressa certa possibilidade de “dar continuidade às tradições culturais e à renovação do saber, promover a integração social e a formação da personalidade” (HERMANN, 2004, p. 92), a partir de novos supostos, especialmente ao considerar a cultura, a sociedade e a personalidade como sendo forjadas numa matriz intersubjetiva e no seio do mundo da vida. A questão central encontra-se, portanto, na elucidação de práticas pedagógicas que contemplem processos formativos sistemáticos, no que tange à construção e à reconstrução dos três componentes estruturais do mundo da vida, de modo a “promover a interlocução de saberes complexos sempre em reconstrução nos diferentes campos da cultura, da sociedade e das estruturas da personalidade” (MARTINAZZO, 2005, p. 206).

Seguindo essa linha argumentativa, queremos apresentar alguns elementos e reflexões possíveis a partir das contribuições de Habermas. Uma primeira reflexão refere-se à relação entre educação, razão e agir comunicativo [i]. Num segundo momento, argumentaremos acerca da construção e reconstrução dos componentes estruturais do mundo da vida sob a lógica de uma racionalidade do agir comunicativo e das implicações pedagógicas ali contidas [ii].

[i] *A relação entre educação, racionalidade e agir comunicativo*

Levando em conta o arcabouço conceitual delineado por Habermas, cremos que, no campo educativo, o conceito de racionalidade comunicativa se mostra fecundo, uma vez que possui potencial teórico para esclarecer as premissas básicas sob as quais se constroem os projetos educacionais, ou seja, os supostos teóricos – antropológicos, epistêmicos, morais, estéticos, dentre outros – que sustentam e legitimam as ações pedagógico-formativas que são colocadas em prática nos centros de educação. Ele é fecundo porque “a educação, em geral, e a escola, em particular, são formas onde a racionalidade se efetiva com a finalidade de construir um projeto humano, formador da identidade de si mesmo e do mundo” (PRESTES, 1996, p. 104). Além disso, uma acepção comunicativa da racionalidade, quando encarnada nas práticas quotidianas, auxiliaria a “renovar o conceito de educação, justamente com a reflexão sobre a formação do sujeito e a socialização” (PRESTES, 1996, p. 104). Reflexão essa que não se restringe aos elementos burocráticos da organização escolar, mas aponta a

explicitamente sobre educação, seus temas prioritários estão diretamente relacionados ao campo educacional. Afirma que da obra de Habermas “emergem impulsos teóricos e desafios críticos que a teoria educacional pode colocar com proveito na sua agenda de debates” (GOERGEN, 2004, p. 114).

possibilidade de se instaurar processos de esclarecimento mútuo, de participação nas decisões, de diálogo sobre as melhores opções e práticas educativas.

Articular educação e racionalidade comunicativa aponta para uma possível revisão dos fundamentos da ação pedagógica, da organização e dos conteúdos escolares. Pressupõe, também, superar as dicotomias oriundas de práticas educativas pautadas em modelos cognitivistas e instrumentais de racionalidade. Abre-nos a possibilidade de apostar na dimensão dialógica e interativa da vida humana como elemento ou conteúdo formativo e, ao mesmo tempo, enquanto processo de formação¹⁶⁵.

A partir da racionalidade comunicativa é possível recolocar a interação e o diálogo enquanto princípios estruturantes do ensinar, do aprender e do conviver. Afirmamos ‘recolocar’ porque, historicamente, o diálogo e a interação sempre consistiram em princípios formativos por excelência, embora em determinadas épocas fossem preteridos em relação aos princípios técnicos e instrumentais. Na Grécia antiga, o ideal da *Paidéia*, modelo da formação do cidadão, apontava para a interação dialógica enquanto estratégia primeira: no perguntar e no responder, no refletir em conjunto, formava-se intelectual e moralmente os jovens para o exercício da cidadania e para a assunção das responsabilidades da vida na *pólis*.

Várias pesquisas apontam elementos e possibilidades acerca da relação entre a racionalidade comunicativa e a educação. Elas indicam que é possível, sob o prisma da racionalidade comunicativa, organizar processos e estruturas educativas capazes de:

Promover a capacidade discursiva daqueles que aprendem; promover condições favoráveis a uma aprendizagem crítica do próprio conhecimento científico; inocular a semente do debate, considerando os níveis de competência epistêmica dos alunos; promover a discussão pública sobre os critérios de racionalidade subjacente às ações escolares [...]; estimular processos de abstração reflexionante [...] e, a partir daí, realizar processos de aprendizagem não só no plano cognitivo, como também no plano político e social; promover a continuidade de conhecimentos e saberes da tradição cultural que garantam esquemas interpretativos do sujeito e a identidade cultural (PRESTES, 1996, p. 107).

A partir da opção por uma racionalidade do agir comunicativo é possível realizarmos uma leitura interpretativa diferenciada acerca da formação dos diversos sujeitos, da cultura e da própria sociedade. Desse modo, podemos entender que

A teoria do agir comunicativo tem seu alcance pedagógico na perspectiva de instaurar uma nova compreensão da formação humana, não mais apoiada em uma fundamentação última, mas nos pressupostos inevitáveis da prática comunicativa cotidiana, na qual estamos desde já imersos (HERMANN, 2004, p. 107).

¹⁶⁵ Nesse sentido, é instigante a afirmação a seguir, de Hermann, acerca do papel e das possibilidades da teoria habermasiana em relação ao campo educacional: “Em todas as pesquisas desenvolvidas, no Brasil, a partir da teoria de Habermas, no campo da educação, há um elemento comum: o reconhecimento de que não é possível educar num relativismo absoluto, sem reunir esforços, na perspectiva de estabelecer validade para a tarefa educativa, enquanto formação humana (HERMANN, 1999, p. 121).

Não se trata mais da fundamentação da educação a partir de princípios metafísicos ou racionalistas atinentes ao modelo instrumental de racionalidade, mas do estabelecimento de acordos mínimos, consensualmente legitimados, que orientem o agir pedagógico. Por isso, concordamos com a seguinte afirmação:

Mais que no mundo das aparências que os olhos percebem, necessita fundar-se a educação no mundo dos homens que ouvem uns aos outros, postos à escuta das vozes que os interpelam. A lógica das demonstrações, em nossa civilização visual, necessita converter-se na lógica processual da livre conversação, numa pedagogia da palavra-escuta, do acolhimento à palavra que se faz viva na interlocução (MARQUES, 1996, p. 163).

A práxis pedagógica compreendida sob a ótica da ação comunicativa constitui-se numa ação eminentemente intersubjetiva, interativa, de diálogo e de construção conjunta de identidades e de comunidades existenciais significativas. O apelo ao agir comunicativo é uma pressuposição necessária à vida comunitária e à manutenção da existência humana como a conhecemos. Por isso, para Habermas

Quando os pais querem educar seus filhos, quando as gerações que vivem hoje querem se apropriar do saber transmitido pelas gerações passadas, quando os indivíduos e os grupos querem cooperar entre si, isto é, viver pacificamente com o mínimo emprego de força, são obrigados a agir comunicativamente. Existem funções sociais elementares que, para serem preenchidas, implicam necessariamente o agir comunicativo (HABERMAS, 1993, p. 105).

A educação, sob os supostos do agir comunicativo, pode contribuir para o estabelecimento e a renovação dos projetos formativos das novas gerações, para a institucionalização de novos referenciais de vida e para a implantação de modos de interação mais humanos. Trata-se da possibilidade de que a educação contribua com uma formação mais adequada dos sujeitos e, além disso, auxilie na reflexão e na superação das dicotomias de nossa sociedade. Esse tipo de concepção de educação nos permite inferir que a escola pode ser compreendida enquanto “um espaço público de acesso ao saber, capaz de interagir comunicativamente com os diversos setores que compõem a estrutura de uma sociedade” (GOMES, 2006, p. 10). No espaço público da comunicação, do diálogo e da interação, é possível que educadores e educandos, numa relação dialógica, que é também pedagógica, instaurem processos de entendimento, de construção e de reconstrução de hipóteses, de confronto argumentativo e de progressão no saber cultural, social e de si mesmos. Esse espaço de saber configura-se, desse modo, num espaço de saber sobre o mundo, sobre a cultura, a sociedade e a própria personalidade. Configura-se num espaço de socialização, de individuação e, em suma, de formação de si mesmo. Portanto, a partir da aproximação entre o

agir comunicativo e a educação, vemos surgir uma forma diferenciada de conceber a formação, a construção e a reconstrução dos componentes estruturais do mundo da vida – cultura, sociedade e personalidade – como veremos a seguir.

[ii] *A construção e a reconstrução dos componentes estruturais do mundo da vida sob a lógica do agir comunicativo e dos processos de aprendizagem*

Partindo dos pressupostos do agir comunicativo e da estruturação simbólica do eu, podemos entender o sujeito humano como o ser que sofre ou participa de processos de individuação socializadora, bem como o fruto das interações que estabelece no contexto histórico, social e cultural no qual vive. Ao individualizar-se e estabilizar uma identidade do eu, é possível que o indivíduo se entenda como sujeito e autor da própria história e, ao mesmo tempo, como produto das tradições culturais, dos processos de socialização e de subjetivação que vivenciou e ainda vivencia em sua existência.

Neste momento importa recordar uma concepção fundamental para a educação: é mediante o agir comunicativo que os componentes estruturais do mundo da vida – cultura, sociedade e personalidade – se constroem, se reconstroem e se reproduzem, nas formas de tradições culturais, solidariedades e identidades pessoais¹⁶⁶. Desse modo, podemos afirmar que existe um vínculo estreito entre os componentes do mundo da vida e a educação, pois aquele se constitui no horizonte, no pano de fundo, a partir do qual se dão os processos de aprendizagem que proporcionam a apropriação e a reconstrução do saber cultural, a renovação dos modos de coordenação e de integração da sociedade e os processos de formação da identidade dos diversos sujeitos sociais¹⁶⁷. A partir desses pressupostos, queremos expressar que o ser humano é um ser que aprende e se desenvolve a partir de seu contexto vital, ou seja, um ser que se constitui em humano através de processos de aprendizagem, os quais pressupõem: a) a assunção de uma cultura e a necessária reconstrução do saber cultural; b) a inserção numa sociedade, para que seja possível a integração social, a interação e a

¹⁶⁶ De acordo com Gomes (2007, p. 134), “é a partir da correspondência estrutural entre os atos de fala comunicativos e o mundo da vida que podemos inferir a ideia de que cultura, sociedade e personalidade têm nas ações do tipo comunicativo o seu meio de reprodução, de modo que fica estabelecida uma forte relação entre o agir comunicativo e a educação”. Bannell (2007, p. 291), ao analisar esse tema, afirma que “a ênfase está numa construção recíproca da sociedade, da cultura e da personalidade (componentes estruturais do mundo da vida) pelas interações mediadas pela linguagem”.

¹⁶⁷ Hermann (2004, p. 92) concorda com a hipótese de que a intersecção entre educação e ação comunicativa torna-se visível através da reconstrução dos conteúdos normativos das práticas comunicativas quotidianas, a qual se expressa “na possibilidade de a ação comunicativa dar continuidade às tradições culturais e à renovação do saber, promover a integração social e a formação da personalidade”.

solidariedade entre os diversos membros do grupo; c) a vivência de um processo de socialização e a consolidação de um saber pessoal sobre si mesmo.

a) A apropriação e a reconstrução do saber cultural

Em relação ao processo de apropriação e de reconstrução do saber cultural, importa levar em conta, desde a perspectiva apontada por Habermas, dois elementos centrais. O primeiro circunscreve-se ao fato de que a cultura, com seus conteúdos simbólicos, atua categoricamente nos processos de desenvolvimento de uma identidade pessoal. Ou seja, não há possibilidade de estabilização de uma identidade do eu deslocada de uma cultura. A cultura representa, simultaneamente, um limite e uma possibilidade de criação de si mesmo. Consiste num horizonte comum de partilha, de encontro com o outro, mas também um conjunto de códigos sistematizados, um cabedal de experiências já vivenciadas pelo grupo social que moldam, desde uma perspectiva externa, a subjetividade do neófito. O segundo elemento refere-se ao caráter simbólico, factual, circunscrito e falível de todos os saberes e conhecimentos que compõe a cultura. Disso decorrem, sob a ótica da educação, desafios e implicações pedagógicas específicas. Passaremos a discutir, na sequência, esses dois elementos elencados.

O saber cultural, sob a ótica da tríade constitutiva do mundo da vida, mantém-se e se reproduz mediante a apropriação hermenêutica, o desenvolvimento cultural e o acúmulo de saberes das pessoas, que podem ser compartilhados e transmitidos enquanto saber válido. Nesse sentido, podemos afirmar que as pessoas mantêm, produzem e reproduzem o conhecimento e a cultura num contexto histórico-social específico. Não há cultura ou conhecimento desencarnado de pessoas, de um tempo ou de uma sociedade. Além disso, num processo que podemos denominar de retroalimentação, a cultura também consiste num recurso formativo para a sociedade e para as pessoas individualmente. Cada cultura representa uma fonte e um processo formativo para os sujeitos que dela adentram, participam e vivem.

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. Esta, por seu turno, oferece uma fonte para as pessoas. [...] Toda a tradição cultural é simultaneamente um processo de formação para sujeitos capazes de ação e de fala, os quais se formam no interior delas e que, por seu turno, mantêm viva a cultura (HABERMAS, 2002b, p. 100).

A espécie humana não pode reproduzir sua vida – forma de organização, conteúdos significativos, processos vitais ou conjunto de sentidos – senão sob as condições da própria cultura, num tempo e num espaço circunstanciados. Desse modo, podemos perceber que a cultura confere identidade própria aos grupos humanos num determinado espaço-tempo. Ela expressa-se na unidade dos processos sociais da vida e nos significados desses processos para quem os vive. Por isso, por cultura, necessitamos compreender algo mais que os conteúdos históricos e científicos sedimentados nas diversas tradições. Trata-se, antes disso, do espaço-tempo simbólico e vital que permeia e enche de sentido a vida do indivíduo e da sociedade.

A formação do sujeito humano, na relação íntima com uma cultura, pressupõe a aprendizagem ou a incorporação de um sistema de significados com seus códigos socialmente elaborados. Aprender um sistema ou um código de significados é pré-requisito a qualquer processo de subjetivação. Entender-se enquanto ‘eu’ implica inserir-se num sistema cultural circunstanciado, partilhar significados, sentidos e um horizonte comum de compreensão a partir dos quais será possível o entendimento mútuo, a coordenação das ações dos diversos indivíduos nos grupos sociais e a estabilização de uma identidade individual do eu.

Inserir-se numa cultura, aprender seus conjuntos de códigos e de significados, participar dos processos sociais a ela relacionados, demanda um posicionamento pessoal de abertura, de imersão e de assunção dessa fonte de recursos simbólicos. Implica, desde a perspectiva do sujeito, estar aberto a uma realidade que lhe é exterior, mas que, ao mesmo tempo, lhe constitui enquanto sujeito, uma vez que a inserção numa cultura instrumentaliza o sujeito, fornece-lhe conceitos, significados e símbolos, que lhe permitem interpretar o mundo ao seu redor e a si mesmo de modo diferenciado¹⁶⁸. Assim, podemos afirmar que cada sistema cultural engendra um projeto de sujeito humano¹⁶⁹.

Além disso, na perspectiva da teoria da ação comunicativa, importa que consideremos a cultura, o conhecimento e a verdade sob a ótica dos processos mediante os quais se constituem, se justificam, são transmitidos e são apropriados ou internalizados pelos diversos sujeitos. Seguindo esse raciocínio, podemos entender que o conhecimento é transmitido,

¹⁶⁸ Um exemplo dessa relação entre uma cultura, uma sociedade e os sujeitos nelas implicados está no idioma utilizado. De acordo com Marques (2000, p. 25), o idioma, enquanto sistema de signos intencionais e articulados e mediante sua lógica estruturante, “exerce um papel proeminente mediante seu vocabulário, sua sintaxe, o espírito de coletividade que o anima e move”. Esse papel unificador e articulador pode ser percebido, de modo tácito, nos modos de pensar, de agir e de se relacionar dos sujeitos que assumem e vivenciam um determinado idioma. Nesse sentido, ter uma língua ou idioma, significa compartilhar um mundo de sentido, visto que o idioma integra símbolos convencionados, certo patrimônio cultural e científico e, ao mesmo tempo, pode ser revisado e transmitido constantemente às futuras gerações.

¹⁶⁹ Nesse mesmo sentido talvez se fundamente o dizer popular de que, ao experimentar uma nova cultura, vivenciar outros valores, crenças, gostos, essas novas experiências transformam o sujeito em um novo ser humano, modificando-o profundamente.

apropriado, reconstruído e justificado de forma comunicacional. Disso se depreende que a modalidade pedagógica atinente ao conhecimento consiste na comunicação interativa entre os diversos sujeitos que, intersubjetivamente, estabelecem as situações metodológicas necessárias à efetividade dos processos de ensino e de aprendizagem, as relações lógico-racionais necessárias à legitimação do saber e as condições epistêmicas para o avanço na pesquisa e na ciência.

Importa ressaltar que o conhecimento de algo está sempre atrelado a um contexto de experiência linguístico-comunicativa mediante o qual os diversos sujeitos, implicados numa situação interativa, são capazes de justificar discursivamente a validade daquilo que estão afirmando. A necessidade de justificação traz consigo a noção de falibilidade e de provisoriedade das afirmações e dos saberes alocados no discurso. Isso ocorre porque, “para os sujeitos que, na moldura dos discursos, se certificam reflexivamente de seu saber, a verdade e a falibilidade de um enunciado são dois lados da mesma moeda” (HABERMAS, 2004b, p. 52). A ponte entre verdade e justificação de um saber pode ser estabelecida mediante a aprendizagem. Assim, o processo do conhecimento não pode ser entendido como algo distante das questões que atravessam a vida cotidiana dos sujeitos porque a aprendizagem, a aquisição de novos conhecimentos e a revisão de saberes do senso comum dependem da experiência de resolver os problemas cotidianos que se apresentam. Aprender algo implica superar uma explicação, uma verdade, uma crença ou um conceito existente por algo novo, melhor justificado e que melhor solucione o problema ou situação vigente.

Propor uma situação discursiva enquanto instância de justificação da verdade implica reconhecer o caráter procedimental do processo de conhecimento. A consequência disso remete à noção que conhecer significa saber expor, através da linguagem, as razões acerca de algo, “razões que permitem tomar aquele algo um conhecimento válido” (BOUFLEUER, 2001, p.65). Além disso, necessitamos considerar no mínimo mais dois aspectos:

Em primeiro lugar, a necessidade de que todo o conhecimento seja entendido enquanto parte do mundo da vida e que a compreensão de seu sentido, isto é, sua inteligibilidade depende do desenvolvimento da análise hermenêutica; em segundo lugar, que mesmo o entendimento do sentido obtido pelo exercício hermenêutico não é suficiente, sendo necessário colocar, a cada instante, o conhecimento sob julgamento para verificar-se a possibilidade da manutenção dos seus critérios de validação. [...] Somente permitindo o questionamento permanente dos saberes é que a educação poderá contribuir para a inovação do conhecimento e ajudar no aperfeiçoamento das vivências sociais (MÜHL, 2003, p. 302).

Em Habermas, descortina-se, pois, um quadro que nos remete à provisoriedade, à falibilidade e ao caráter procedimental do conhecimento. Entendemos que, como consequência pedagógica, torna-se imprescindível que, na escola, se organizem espaços,

tempos e oportunidades de aprendizagem que promovam: a capacidade de apropriação hermenêutica dos elementos culturais; a internalização do caráter provisório do conhecimento e das formas mediante as quais os conhecimentos podem ser construídos e reconstruídos; a apropriação e a reconstrução das pré-compreensões existentes, especialmente aquelas do senso comum e das experiências de vida; a crítica ao conhecimento, tanto do senso comum quanto o científico, mediante um exercício dialético reconstrutivo¹⁷⁰; o desenvolvimento da capacidade de universalização e de estabelecimento de um consenso racional sobre fatos, dados objetivos ou conceitos; a capacidade de operar cognitivamente reconhecendo a reciprocidade das pretensões de verdade proposicional, justiça normativa e veracidade autoexpressiva; a competência para identificar, respeitar e agir sob o princípio da reversibilidade dos pontos de vista.

Em relação aos conteúdos atinentes aos processos de ensino e de aprendizagem podemos encontrá-los nos conceitos advindos de referenciais teóricos, das vivências quotidianas dos educandos, de pré-compreensões, das diversas ciências e das disciplinas do currículo escolar. Por um lado necessitamos entender que tais conceitos são produções históricas e passíveis de revisão e de reconstrução. Ou seja, a assimilação dos conteúdos advindos da tradição cultural não pode ser ingênua ou desprezar os processos de atualização ou certificação. Por isso, segundo Marques (2000, p. 115), na escola “não se ensinam coisas ou saberes prontos, mas relações conceituais em que se articulam as práticas sociais com as razões que as impulsionam e delas derivam”. Trata-se, portanto, do processo de “traduzir o plano da realidade vivida para o da idealidade dos conceitos e, em seguida, retraduzir o plano conceitual ao campo da vida cotidiana onde se fazem concretas as relações tematizadas” (MARQUES, 2000, p. 115). Por outro lado, necessitamos reconhecer que “os estudantes não vão à escola para aprender o que já sabem” (YOUNG, 2011, p. 614). Dessa perspectiva, podemos supor que os conceitos oriundos da cultura, da ciência e do conhecimento justificado são conteúdos formativos de primeira grandeza. Ninguém pode ser alijado do trabalho do conceito, visto que “o desenvolvimento intelectual é um processo baseado em conceitos e não em conteúdos ou habilidades” (YOUNG, 2011, p 614).

Entendemos, com isso, que a estrutura intersubjetiva do conhecimento não exige o labor de que cada educando reconstrua o conhecimento a partir de perspectiva própria. A

¹⁷⁰ Boufleuer (2001, p. 77), detalha pormenorizadamente esse problema e afirma: “Tematizar um conteúdo de saber dentro do processo educativo significa, na perspectiva do agir comunicativo, apresentar pedagogicamente as razões que o tornam um saber válido. É nesse sentido que podemos falar de reconstrução ou de atualização do conhecimento. A escola, dessa forma, deixa de ser o lugar da mera reprodução (repetição, cópia) de conhecimentos, para tornar-se o lugar da sua problematização e da sua apropriação crítica”.

legitimidade e a validade do conhecimento se dão na esfera do discurso e no recurso à comunidade acadêmica ampla. Entretanto, sob o enfoque escolar, é mister que, sob os cuidados dos educadores, cada educando seja capaz de produzir sentidos, de construir e de reconstruir conceitos e, em última instância, de aprender por si mesmo. A práxis pedagógica não pode fazer que algo, como um conceito, passe do educador ao educando. Ou seja, a aprendizagem, a construção e a reconstrução do conhecimento pressupõem uma elaboração realizada na perspectiva do próprio educando que aprende, uma vez que “aprender com base no já aprendido por quem ‘veio antes’, aliado à necessidade de fazê-lo em perspectiva própria, no sentido de tomar esse aprendizado como novo para cada aprendente, parece ser a questão central da educação” (BOUFLEUER, 2009, p. 255).

b) A integração social, a interação e a solidariedade

A consolidação do saber social, atinente à segunda esfera dos componentes estruturais do mundo da vida, funda-se em processos interativos, colocados em prática e mantidos pelos diversos grupos sociais. Essa classe de saber, diferente do saber cultural e do saber pessoal acerca de si mesmo, cristaliza-se na forma de valores e de normas sociais, tendo como força agregadora a solidariedade, que se estabelece e se produz mediante a interação entre os diversos agentes sociais. A solidariedade, que tem origem no processo de integração social, constitui-se numa base importante para estruturar o senso de pertença a um grupo humano, as práticas de cidadania e a participação democrática. Para Habermas (1999, p. 71), “a solidariedade tem a ver com o bem-estar das partes irmanadas numa forma de vida partilhada intersubjetivamente e, assim, também com a preservação da integridade dessa própria forma de vida”. Tendo isso presente, buscaremos, a seguir, refletir acerca dos vínculos entre a integração social, a reprodução da solidariedade e a educação.

O ser humano, desde a infância, vivencia processos de interação e de socialização que o introduzem numa cultura, numa comunidade humana e, ao mesmo tempo, proporcionam-lhe estabilizar uma identidade pessoal. Da mesma forma que a sociedade constitui o indivíduo, os sujeitos, coletivamente, constituem uma sociedade. Trata-se de um processo de mão dupla mediante o qual através da socialização os sujeitos se individualizam e, mediante a participação e a interação social, renovam a sociedade da qual participam, reestabelecendo os vínculos de solidariedade e de pertença.

No cenário apresentado, o problema da integração social e da formação para a cidadania emerge enquanto um elemento constitutivo vital para as sociedades do século XXI.

Diferente das sociedades tradicionais, nas quais a religião cumpria um papel de integração social e de repositório de solidariedade proeminente, as sociedades contemporâneas não possuem mais uma base comum de fundamentação, de coesão social e de estabilização de valores, de normas e de papéis sociais. Com o processo de racionalização da modernidade, o papel de integração social outrora atribuído à religião perde seu posto. Na atualidade, a comunicação, enquanto espaço de diálogo, de acordos e de consensos assume um papel de destaque, especialmente enquanto alternativa ao poder e ao dinheiro – elementos derivados do sistema – e reúne as condições necessárias para a integração social e a reprodução da solidariedade.

Reconhecido o caráter procedimental do diálogo, do agir comunicativo e da interação, enquanto ações que possibilitam a reprodução da solidariedade, vemos implicitamente surgir uma efetiva demanda por formação, pois, sob o aspecto do desenvolvimento do ser humano e da sociedade, a existência de processos formativos com vistas ao desenvolvimento dessa nova base de integração social consiste numa condição indispensável. Ou seja, diante de modelos de sociedades cada vez mais plurais, e abandonadas as bases metafísicas de integração social e de produção de solidariedade, outras instituições sociais, diferentes da religião, são convocadas a assumir o papel de formar os novos sujeitos e as novas gerações para os valores, as habilidades e as atitudes necessárias à vivência da cidadania, da participação e da vida em comum.

Entendemos que à instituição escolar, em suas funções básicas, é atribuído o papel de ser instância de aprendizagem cultural, de integração social e de socialização. Nesse cenário, podemos afirmar que a escola também consiste num espaço e num tempo privilegiado de interação, o que denota a existência de um vínculo estreito entre a educação, a integração social e a reprodução da solidariedade¹⁷¹. A escola consiste, nesse sentido, numa das instituições responsáveis pela reprodução da sociedade, especialmente pelo estabelecimento das bases de relações solidárias e participativas entre os indivíduos do grupo social¹⁷².

¹⁷¹ A ideia aqui delineada de que a escola, através das ações pedagógicas, pode cumprir o papel de formar a solidariedade social ancora-se nas concepções de reciprocidade e de responsabilidade, presentes na teoria ética de Habermas. Nesse sentido, Habermas (1999, p. 70) afirma: “O ponto de vista complementar ao igual tratamento a nível individual não é a benevolência, mas antes a solidariedade. Este princípio radica na experiência da necessária responsabilidade pelo outro, visto que todos têm de estar de igual forma interessados, enquanto companheiros da mesma causa, na integridade do seu universo comum. A justiça entendida numa perspectiva deontológica exige como contrapartida a solidariedade”.

¹⁷² De acordo com Deakin Crick e Joldersma (2007, p. 78), os aspectos teóricos inerentes à obra de Habermas formam um “quadro conceitual adequado para pensar a educação para a cidadania” e as implicações de uma aprendizagem escolar direcionada a formar atitudes, habilidades e valores democráticos necessários à vida nas sociedades do século XXI.

Em relação à afirmação de que existe um vínculo entre interação e educação, podemos aduzir, como argumento principal, que a educação, enquanto ação social a partir da qual homens educam outros homens no intuito de humanizá-los, consiste numa ação coordenada que implica encontro, convivência e relações dialógicas entre os diversos envolvidos. A educação tem como pano de fundo a questão da coordenação dos planos de ação dos vários agentes que dela fazem parte, de modo que seja possível o entendimento, o consenso, a solidariedade e a cidadania. A vivência da cidadania democrática pressupõe a participação efetiva de cada sujeito na comunidade humana e essa modalidade de participação necessita ser aprendida, incentivada e desenvolvida.

A cidadania envolve, principalmente, a participação na sociedade civil como forma de manter e melhorar a integração social através do consenso e do entendimento mútuo. A cidadania efetiva exige aprender como participar (em longo prazo) na sociedade civil. Essa classe de aprendizagem requer, inclusive, o desenvolvimento contínuo de saberes, entendimentos, habilidades, disposições, valores e atitudes requeridos à integração comunicativa (DREKIN CRICK; JOLDERSMA, 2007, p. 81).

A interação e o agir comunicativo se constituem em mecanismos de reprodução social e, conseqüentemente, em elementos-chave de interpretação da práxis pedagógica atual. Para Hermann (1999, p. 115), “as condições de interação referem-se à estrutura e não a uma qualidade subjetiva”. Ou seja, a interação comunicativa é condição para a mediação cultural, para a coordenação das ações coletiva e para o autodesenvolvimento do eu¹⁷³. A práxis pedagógica que acontece no ambiente escolar pressupõe, nesse sentido, que os atores que dela fazem parte, educandos e educadores, sejam capazes de estabelecer situações primárias de entendimento mútuo e de coordenação das suas ações, de modo que o processo de ensino e de aprendizagem, enquanto ação de interação, de diálogo e de convivência mútua, seja possível¹⁷⁴. Não se requer, em sala de aula, uma situação ideal de comunicação, pois isso seria impossível, uma vez que a participação discursiva, de qualquer ator, pressupõe competência comunicativa e habilidade para preencher os pré-requisitos de uma comunicação isenta de coações.

O ambiente escolar, ao romper com o núcleo familiar de relacionamentos, possibilita a emergência de novos parâmetros e normas de interação e de convivência social. Na perspectiva da criança que adentra para o mundo escolar, a figura de autoridade dos pais passa

¹⁷³ Neste mesmo sentido, Hermann (1999, p. 116) afirma que a interação “não é uma condição *técnica* para a realização do objetivo do ensino (o autodesenvolvimento), mas ela estrutura o sujeito”.

¹⁷⁴ Por isso, alertamos de acordo com Hermann (2004, p. 101), que “uma das implicações para a educação a partir da ideia de práxis comunicativa é conceituar ação com um sentido *fundamental* de interação. A ação só se viabiliza porque nos encontramos com outros em um mundo compartilhado”.

por uma dispersão e reordenação na relação com os colegas e com os educadores. A necessidade de entendimentos e de diálogo para a resolução dos problemas e dos conflitos faz com que a criança aprenda outros modos de relacionar-se e, aos poucos, descentre a perspectiva de olhar apenas a partir de si mesma. Esperar a vez para falar, escutar o outro, saber seguir uma orientação são atitudes e ações que, aos poucos, auxiliam na evolução da perspectiva da própria moralidade. E isso somente é possível mediante a interação e a convivência com os outros.

Nesse cenário, o papel do educador deve priorizar a opção pelo diálogo, pela acolhida do outro e por situações comunicativas que sirvam de laboratório ou de experiência para o desenvolvimento de interações e de entendimentos mútuos. É vital, sob o prisma da sociedade, que o espaço e o tempo escolar também sirvam como momentos de formação que ultrapassem os elementos técnicos e instrumentais existentes nos currículos. E isso somente será possível mediante uma relação pedagógica voltada ao desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores que apontem para a solidariedade e a vivência da cidadania¹⁷⁵.

Quando pensamos o currículo escolar, necessitamos levar em conta tanto os elementos instrumentais quanto os comunicativos. Ou seja, trata-se de englobar na ação pedagógica, de modo equilibrado, todas as classes de conhecimentos, saberes e interesses necessários à formação integral dos educandos. Isso, obviamente, requer um modo de ensinar e de aprender diferente daquele centrado apenas em conteúdos instrumentais, que sobrevalorizam as denominadas ciências exatas. Requer, especialmente, uma revisão das relações pedagógicas estabelecidas entre os atores da educação e a opção pelo diálogo, pelo cuidado e pela interação criativa no ambiente escolar. É importante notar que, desde a perspectiva interativa, ou da relação mútua entre educadores e educandos, o ato de ensinar uma equação matemática, por exemplo, não se reduz a demonstrar as justificativas, os procedimentos ou as técnicas acerca do por que dois mais três é igual a cinco ($2+3=5$). Para além das razões e justificativas que legitimam esse tipo de saber, o ensinar e o aprender uma equação matemática pressupõe e requer uma classe de relações intersubjetivas que transcende o ato ou a ação instrumental de ensinar matemática. Nesse tipo de relação estão implicadas, por parte de cada participante, visões de mundo, sentidos, intencionalidades, percepções pessoais, consciência de si mesmo e do outro. O ato pedagógico pressupõe, em si mesmo, mais do que uma simples transmissão de uma regra ou de um saber de um indivíduo 'A' ao indivíduo 'B'. Pressupõe relação

¹⁷⁵ Dreakin Crick e Joldersma (2007, p. 92) afirmam, a esse respeito, que “para ensinar com foco na cidadania é necessário criar espaços de conversação de qualidade – uma pedagogia comunicativa [...], porque a conversação consiste num falar e escutar mútuo”, na criação de espaços interativos ou comunicativos.

intersubjetiva, diálogo, testemunho de vida, valores, crenças e modos de conceber o mundo, a cultura, a sociedade e a si mesmo. Esses conteúdos ‘extras’ não podem ser desconsiderados na relação pedagógica, uma vez que deles depende, em grande parte, a formação para a cidadania, para a solidariedade e para a participação social. Com isso, queremos afirmar que a formação para a cidadania, na perspectiva das instituições escolares, pressupõe que sejam criadas situações e instâncias de diálogo e de interação.

Além disso, é imprescindível alertar, consoante a Hermann (2004, p. 104), que “o caráter interativo e comunicativo da ação pedagógica não é exclusivo. Há momentos em que ela se torna instrumental e espaço de ação teleológica”. Ou seja, embora reconhecendo o vínculo estreito entre interação e educação, bem como a possibilidade de que a ação comunicativa, no campo educacional, seja entendida enquanto alternativa à ação estratégica, devemos alertar que uma não exclui a outra e, ao mesmo tempo, que o campo das práticas educativas não comporta purismos teórico-práticos. Assim, não se trata de escolher um modelo em detrimento do outro, mas de considerar que em determinados momentos da práxis pedagógica convém que as ações se pautem mais por um modelo do que por outro. O foco deve estar na integração e no equilíbrio dos diversos saberes escolares e dos diferentes modos de procedimentos pedagógicos.

c) A socialização e a consolidação de um saber pessoal de si mesmo: a possibilidade de estabilização de uma identidade do eu

Sob a ótica dos componentes estruturais do mundo da vida, a estabilização de uma identidade do eu denota a consolidação de um tipo de saber pessoal e viabiliza-se mediante processos de socialização. Esse tipo de saber, que se origina do processo socializatório, condensa-se em modos de percepção, em competências pessoais e em formas específicas de estabilizar uma identidade. É importante destacar que Habermas apresenta uma teoria da socialização sob a forma de uma descrição dos processos de aquisição da competência comunicativa. Nesse sentido, vale lembrar a seguinte afirmação: “interpreto a *personalidade* como o conjunto de competências que tornam um sujeito capaz de fala e de ação – portanto, que o colocam em condições de participar de processos de entendimento, permitindo-lhe afirmar sua identidade” (HABERMAS, 2012b, p. 253).

Desse modo, sob o prisma da ação comunicativa e no recurso ao mundo da vida, podemos entender que os sujeitos, capazes de linguagem e de ação, somente se constituem em indivíduos ao se socializarem. Mediante processos de aprendizagem e inseridos numa

comunidade concreta de comunicação crescem e se introduzem num mundo da vida intersubjetivamente compartilhado e já estruturado. Através de processos comunicativos se formam, se constituem e se mantêm as identidades individuais dos diversos sujeitos e do coletivo da comunidade dos falantes e agentes. Ou seja, como temos visto, a individualidade forma-se sob as condições de um reconhecimento intersubjetivo e de modos de autoentendimento mediado intersubjetivamente.

Habermas entende a estruturação da identidade pessoal através do desenvolvimento de certas competências, da estabilização de um sentido de si mesmo e da evolução do julgar e do agir para formas mais racionais e descentradas¹⁷⁶. Consoante ao desenvolvimento da subjetividade e do avanço contínuo para níveis mais elevados de racionalidade, existe, em relação ao ser humano, a premência de um desenvolvimento natural compreendido enquanto um processo de amadurecimento orgânico, neurológico e físico. Esse desenvolvimento natural é condição *'sine qua non'* para os processos de socialização, de individuação e de estabilização de uma personalidade.

A estruturação da personalidade em contextos comunicativos possibilita a compreensão de que as aprendizagens que nela são necessárias possuem base pedagógica. Se o ser humano se constitui pela aprendizagem, mediante processos comunicativos e intersubjetivos, podemos crer que tal situação pode ser entendida como uma situação eminentemente pedagógica. Ora, o ser humano nasce num mundo previamente estruturado, com uma cultura e uma história mais ou menos definidas. É claro que não se trata de um mundo pronto, mas em constante mudança, isso porque os próprios sujeitos encarregam-se de manter e de reconstruir a si mesmos e ao seu mundo. Portanto, para que o neófito consiga adentrar nesse mundo necessita ser educado e incorporar, mediante processos pedagógicos de aprendizagem, a experiência histórica da existência humana.

A escola emerge, nesse contexto, como lugar central para a construção e a reconstrução dos sentidos da cultura, da sociedade e da própria identidade. Na escola, pela prática do diálogo e no recurso interativo ao outro, é facultado a cada educando constituir modos diferenciados e próprios de entender o mundo objetivo das coisas e dos fatos, testar hipóteses acerca da veracidade e objetividade de saberes, confrontar valores e regras morais aprendidas e, ao mesmo tempo, constituir traços de identidade e de personalidade. Entretanto, devemos ter claro que os espaços comunicativos e interativos escolares não são os únicos

¹⁷⁶ Nesse sentido, ele afirma: “conto entre as estruturas da personalidade todos os motivos e habilidades que colocam um sujeito em condições de falar e de agir, bem como garantir sua identidade própria” (HABERMAS, 2002b, p. 96).

necessários e determinantes para a estruturação da identidade individual. Ao mesmo tempo, sabemos que a escola é um recurso importante para isso, visto que a entrada da criança na escola amplia a rede de relações, antes restrita à família, e possibilita interações inéditas. Por isso, a ação pedagógica que leva em conta os supostos de um agir comunicativo colabora com o processo de formação, de desenvolvimento e de estruturação das identidades individuais.

Na escola, mediante ações organizadas e opções pedagógicas que visem o diálogo, a interação, a cooperação e a participação, é possível assumir o desafio de desacomodar os educandos, levando-os a práticas que priorizem a convivência e a experiência da solidariedade. Além disso, mediante a reflexão e a proposição de situações morais hipotéticas, é possível desafiar que os educandos esbocem compreensões e julgamentos morais cada vez mais qualificados, o que implica exigir um nível de ação mais descentrado e com tendências mais universais. Nesse sentido, o ambiente escolar pode converter-se em espaço experimentação existencial em prol de uma maior capacidade de interação, de níveis mais desenvolvidos de racionalidade, de capacidade discursiva e de autoentendimento prático mais descentrado.

Num ambiente escolar organizado, com objetivos e práticas bem orientados e articulados, as ações pedagógicas vivenciadas em sala de aula podem se transformar em recurso fundamental para a estruturação da personalidade, visto que por meio dessas ações intencionadas é possível a interação, o diálogo, o convívio com os semelhantes e também com o diferente. Ou seja, se entendemos que a identidade pessoal se forma em contextos interativos e no recurso ao agir comunicativo, cabe à escola o desafio de adotar procedimentos pedagógicos pautados no diálogo, de modo que a práxis pedagógica esteja orientada para o desenvolvimento da competência comunicativa dos educandos.

Talvez o maior desafio do pensamento habermasiano para a Educação é compreender o processo educativo como a formação simultânea do indivíduo como indivíduo insubstituível, com identidade pessoal e projeto de vida; como membro de um grupo social e cultural qualquer, com sua identidade cultural, étnica, racial etc.; bem como cidadão, ou seja, membro de uma comunidade política maior, que abrange os grupos sociais diferenciados. Tal formação concentra, no desenvolvimento da competência comunicativa, necessária para o agir comunicativo, o mecanismo responsável tanto para a reprodução de tradições culturais, formas de conhecimento e normas morais, como para, nas múltiplas dimensões de sua forma reflexiva, sua transformação (BANNELL, 2007, p. 294).

O conceito de práxis pedagógica enquanto ação intencionada, que pode contribuir com a formação da personalidade e da identidade do eu, supõe o entendimento de que a formação dos seres humanos somente pode ocorrer de modo intersubjetivo e no recurso à linguagem comunicativa. Fica clara, desse modo, a necessidade de que os procedimentos pedagógicos

priorizem o desenvolvimento da competência comunicativa dos educandos e, ao mesmo tempo, não deixem de lado os elementos interativos, éticos e estéticos. Uma identidade do eu adequada às necessidades e aos desafios do mundo atual somente será possível se, na práxis pedagógica, forem consideradas a processualidade e o caráter linguístico e interativo da formação dos sujeitos competentes. Somente pela participação no diálogo e mediante a aprendizagem do agir comunicativo é que a competência comunicativa será desenvolvida e a identidade do eu configurada.

Formar a identidade do eu implica formar para a competência comunicativa, pois em Habermas podemos perceber uma relação íntima entre o conceito de identidade pós-convencional e o de competência comunicativa. A competência comunicativa é um suposto básico para que o indivíduo atinja o nível de uma identidade do eu com traços universais e cada vez mais descentrada. É também o pré-requisito à participação social e ao desenvolvimento da capacidade de estabelecer entendimentos com os outros mediante o discurso, da capacidade de julgar e do senso de responsabilidade pessoal por si mesmo e por seus atos¹⁷⁷.

4.2 A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DO EU: COMPREENSÕES E DESAFIOS

Nesta pesquisa teórica, temos nos orientado pelo pressuposto de que o processo de formação do eu efetiva-se num contexto simbólico e interativo, mediante aprendizagens contínuas, desenvolvimento das estruturas internas de cada sujeito, ganhos de racionalidade individual e coletiva, apropriação e reconstrução do saber cultural, bem como através de processos de coordenação das ações sociais, de socialização e de individuação progressivos. Reconhecemos que esses pressupostos elencados consistem, acima de tudo, numa perspectiva possível ou numa alternativa teórica plausível para compreender o problema da formação do eu, visto que os processos de subjetivação ocorrem indistintamente, independentes das concepções teóricas de fundo que possuímos. Ou seja, o que propomos é uma alternativa teórica distinta, que poderia melhorar a compreensão dos processos formativos que se efetivam no ambiente escolar.

¹⁷⁷ De acordo com Gomes (2006, p.12), a partir da argumentação de Habermas, é possível estabelecer um nexo entre educação e agir comunicativo, especialmente para garantir processos formativos que “assegurem a competência comunicativa dos sujeitos em interação, a fim de que estes se tornem, inclusive, responsáveis pelos seus atos”.

Diante disso, entendemos ser pertinente analisar e elencar algumas categorias conceituais congruentes, presentes em Mead e em Habermas, em relação ao tema da formação da identidade do eu. Evidentemente, não poderíamos deixar de mencionar que existem inúmeros elementos distintos nos dois autores, bem como críticas às teorias de ambos. Sem nos aprofundar nesses fatos, elencaremos algumas das críticas e alguns dos limites explicativos inerentes às teorias dos dois autores, que possuam correlação com o tema que estamos abordando. Além disso, temos por intenção explicitar alguns desafios conceituais e metodológicos que tensionam as práticas e os processos de ensino e de aprendizagem da escola na atualidade. No rol dos desafios encontram-se a necessidade de que a escola contribua na formação de sujeitos competentes, a premência de um reposicionamento das ações e das práticas pedagógicas e um olhar diferenciado em relação ao papel do educador.

4.2.1 G. H. Mead e J. Habermas: aproximações conceituais sob a ótica da educação

Como já mencionado, temos por intenção, neste momento, retomar os principais conceitos atinentes aos processos de subjetivação presentes nos dois autores supracitados. Deter-nos-emos, principalmente, na análise de quatro categorias conceituais congruentes que podem ser percebidas quando aproximamos a compreensão de formação do eu presentes em Mead e em Habermas [i]. Além disso, explicitaremos algumas críticas a eles direcionadas [ii].

[i] *Categorias conceituais congruentes*

De acordo com o que temos exposto, até o presente momento, sobre a constituição da identidade do eu, podemos constatar que as teorias de Mead e de Habermas são congruentes em muitos elementos. De modo geral, ambos concordam que a gênese da identidade pessoal ocorre nos interstícios da interação simbólica. Tanto para Mead quanto para Habermas, a intersubjetividade torna-se uma nova referência para a elaboração da autocompreensão de si mesmo em detrimento do modelo da subjetividade monológica. A autoconsciência não é mais compreendida enquanto um processo inerente ao sujeito isolado, mas uma instância gestada simbólica e comunicativamente, no recurso interativo.

Diante disso, elencamos, a seguir, quatro categorias conceituais congruentes, presentes em ambos os autores, que possuem relação direta com o tema que estamos abordando: a) a matriz intersubjetiva da vida humana e a educação enquanto interação; b) a comunicação, a

linguagem e a constituição simbólica do mundo, da cultura e da personalidade; c) a formação da identidade do eu enquanto processo natural, histórico e social; d) o papel mediador do educador. Passamos a discorrer, brevemente, sobre cada uma delas.

a) A matriz intersubjetiva da vida humana e a educação enquanto interação

Um primeiro elemento comum presente nas obras de Mead e Habermas consiste na afirmação radical de que a vida humana está inscrita numa matriz intersubjetiva e interativa, visto que, para ambos, a intersubjetividade precede e constitui a subjetividade. Além disso, os dois concordam com a afirmação de que as estruturas internas do eu – o pensamento, a consciência reflexiva, o *self* e a identidade pessoal – são resultantes de processos interativos e simbólicos de socialização e de individuação. Disso se pode inferir que a educação é interação.

Mead e Habermas elaboraram suas obras em oposição à denominada filosofia da consciência. Abandonaram a compreensão da subjetividade enquanto um espaço interior de representações, tal qual um espelho do eu. De certo modo, ambos retomam o caminho esboçado pelo jovem Hegel, que argumentava que a comunidade não consiste somente numa força externa que coage o indivíduo, mas que o indivíduo é, de algum modo, constituído através da comunidade, no encontro e no confronto com o outro¹⁷⁸. A hipótese hegeliana da juventude, abandonada por Hegel nos textos posteriores, concebia a formação do ser humano, especialmente a formação ética, como um processo inscrito nas relações comunicativas estabelecidas entre os diversos sujeitos sociais.

O tema da intersubjetividade é central nos dois autores. Em Mead há uma clara interpretação social da vida humana, interpretação sustentada pelos aportes da psicologia social. Habermas, por sua vez, faz um recorte sociológico da constituição do ser humano, mantendo certo paralelismo ontofilogenético, já presente na obra de Mead, embora ainda não tão bem elaborado. O que queremos destacar com isso é a precedência da dimensão intersubjetiva em relação à subjetiva, uma vez que a intersubjetividade precede e constitui a subjetividade. Nesse mesmo sentido, podemos constatar que a constituição da consciência de si mesmo, do *self* ou da identidade pessoal somente é possível a partir de uma matriz intersubjetiva, interativa e simbólica que não desconsidere a condição natural e finita do ser

¹⁷⁸ Em relação a esse tema, Honneth (2003, p. 43), afirma que Hegel, em oposição às concepções atomísticas de sujeito, buscou fundamentar um novo enfoque da teoria da intersubjetividade, a partir do reconhecimento de “uma espécie de base natural da socialização humana, um estado que, desde o início, se caracteriza pela existência de formas elementares de convívio intersubjetivo”.

humano. Se nós, humanos, somos inscritos numa matriz intersubjetiva e a intersubjetividade precede e constitui a subjetividade, então o processo de socialização consiste no elemento chave para a individuação. Ou seja, a socialização torna-se elemento-chave para a emergência das estruturas internas do eu enquanto pensamento, consciência reflexiva e *self*.

Sendo a subjetividade compreendida sob o viés da intersubjetividade, as relações sociais e a atuação enquanto falante ou ouvinte de uma situação comunicativa passam a constituir o horizonte de referência e de auto compreensão do sujeito. A interação é a base, a condição primeira para a existência humana e da sociedade. Não é uma atividade secundária ou derivada, mas princípio preponderante, pois “a individualidade forma-se em condições de reconhecimento intersubjetivo e de autoentendimento mediado intersubjetivamente” (HABERMAS, 2002b, p. 187). A intersubjetividade consiste, desse modo, no ponto de partida e no elemento indispensável para a constituição do sujeito e para a estabilização de uma consciência de si mesmo.

Também podemos perceber que, para ambos os autores, o processo de individuação do ser humano articula as dimensões orgânica e natural às dimensões social e subjetiva. Por um lado, essa articulação implica considerar o ser humano integralmente e o processo de individuação enquanto um processo que se desenvolve a partir de um substrato orgânico, mediante a internalização das estruturas comunicativas do mundo e das agências ou modelos de comportamento sociais, codificados nas regras, convenções e costumes. Por outro, implica na constituição de uma história de vida pessoal, consciente de si mesma, que engloba e reflete o caráter único, finito e circunstanciado de cada ser humano. A individualidade é, desse modo, conformada pelas relações de reconhecimento intersubjetivo no confronto com um autoentendimento desenvolvido em primeira pessoa.

Além disso, para Mead e para Habermas, a sociabilidade consiste numa das características fundamentais da vida humana. A partir do caráter social da vida humana podemos compreender que a intersubjetividade precede e constitui a subjetividade e que o indivíduo e a sociedade não são instâncias opostas, do ponto de vista da evolução e da manutenção da vida humana, mas complementares e mutuamente dependentes. A interação, a participação e a cooperação são traços indispensáveis para a existência tanto dos indivíduos quanto da comunidade humana. No cenário da necessária manutenção e reprodução de um modo de vida humana, os processos formativos desempenham papel preponderante e podem ser compreendidos sob o viés da interação simbólica e intencional entre os atores sociais. Com isso, podemos aproximar educação e interação e, ao mesmo tempo, afirmar que a educação é, em certo sentido, interação.

Podemos perceber também, tanto em Mead quanto em Habermas, um conceito de interação pautado na coordenação das ações intencionadas, na cooperação e na participação dos sujeitos nos projetos da comunidade. Sendo a educação uma ação proposital, fundamental para a manutenção e reprodução da vida, é permitido que nos utilizemos da interação enquanto princípio educativo, ou como uma chave de leitura da educação. Além disso, compreender a educação como interação denota interpretar a ação pedagógica enquanto uma ação fundamentada na participação, na cooperação, no diálogo, na partilha e no comprometimento de cada um dos envolvidos¹⁷⁹.

A educação é interação porque não poderíamos conceber processos de aprendizagem, como os anteriormente descritos, que não fossem mediados simbolicamente, contextualizados num mundo comum e frutos da convivência, da partilha e de uma experiência vivida no seio de um grupo humano. Nesse sentido, entendemos que a intersubjetividade e a interação são condições para a consecução de qualquer projeto educativo.

b) A comunicação, a linguagem e a constituição simbólica do mundo, da cultura e da personalidade

Sob a ótica da comunicação e da linguagem, podemos entender que, para os dois autores, a constituição e a reprodução das estruturas do mundo da vida – cultura, sociedade e personalidade – conformam ações intersubjetivas e simbólicas. É mediante a interação simbólica (Mead) ou o agir comunicativo (Habermas) que os processos de reprodução cultural, de coordenação da ação e de socialização podem ser concretizados.

Mead entende que a evolução da sociedade e a constituição do *self* são processos simbólicos que pressupõem a comunicação e a interação. O gesto é o princípio primitivo que possibilita a emergência do símbolo e do significado, consistindo no princípio natural da comunicação e de todos os atos sociais. Através da interação entre dois ou mais organismos humanos, o gesto converte-se em símbolo e adquire significados. Da internalização dos gestos, das atitudes ou dos papéis sociais, oriundos da interação comunicativa, forma-se a consciência reflexiva e estabiliza-se a personalidade.

¹⁷⁹ Seguindo o mesmo princípio argumentativo que temos utilizado, Hermann (2004) afirma que uma possível forma de conceber uma contribuição da teoria de Habermas para o campo educativo consiste no entendimento da educação como interação, a partir da ideia de intersubjetividade. Biesta (1999a, p.203) chama a atenção, nos escritos de Mead, para a “intersubjetividade radical” necessária a uma nova compreensão da educação, bem como para a interação enquanto princípio norteador dos processos educacionais.

Para Habermas, o agir comunicativo é o meio de manutenção e de reprodução dos componentes estruturais do mundo da vida: cultura, sociedade e personalidade. Através do agir comunicativo e de aprendizagens contínuas efetivam-se os processos de: entendimento e de apropriação e reprodução dos saberes culturais; interação e de coordenação das ações do grupo social humano; socialização, de individualização e de estabilização de uma identidade pessoal.

Percebemos, portanto, que a personalidade e a sociedade são produtos de processos simbólicos, interativos e comunicativos. A linguagem é a condição de possibilidade da ontogênese e da filogênese. Além disso, a linguagem, especialmente na forma proposicional verbal, consiste no modo prioritário a partir do qual é possível que dois ou mais organismos humanos estabeleçam situações interativas que culminam em aprendizagens mútuas. Mediante a interação, a cooperação, a participação e a aprendizagem configura-se a forma sociocultural de vida genuinamente humana. É a socialização o processo responsável pela individuação, pela manutenção e reprodução da vida dos indivíduos e da comunidade, esta entendida nas esferas da cultura, das formas de integração social, dos valores e das normas que norteiam a organização dos grupos humanos.

c) A formação da identidade do eu enquanto processo natural, histórico e social

Ressalvadas as diferenças de abordagem e a estrutura argumentativa dos dois autores, podemos perceber que Mead e Habermas entendem que a formação de uma identidade pessoal implica um processo simbólico e intersubjetivo, que engloba a multiplicidade das dimensões do humano e pressupõe o avanço sequencial nos estágios e estruturas do eu para fases mais evoluídas, complexas e descentradas. A estabilização de uma identidade do eu ou de uma consciência de si mesmo consiste mais num processo do que numa substância. Um processo que envolve aprendizagens, interações simbólicas, ganhos de racionalidade e o desenvolvimento de competências pessoais.

A identidade do eu refere-se a uma forma de autocompreensão de um sujeito social e de estabilização de uma consciência de si mesmo que são gestadas no transcorrer da vida, simbolicamente e no recurso aos outros. Trata-se de um processo que somente pode ser desenvolvido num contexto social, condição de possibilidade e catalisador para a emergência de capacidade de julgamento moral, de abstração reflexionante e de descentração do sujeito em níveis cada vez mais elevados. Consiste numa condição porque a individuação não pode ocorrer sem o recurso aos outros, sem a interação e sem a socialização. É também um

catalisador por que os sujeitos, que imersos nos seus grupos sociais vivenciam uma cultura e os problemas concretos da comunidade, são desafiados constantemente a responder, de forma cada vez mais madura, às questões sociais e existenciais com as quais se defrontam.

Em Mead, o processo de formação do *self* tem relação direta com o processo de socialização, especialmente no que tange à internalização das atitudes e dos papéis disponíveis na interação. A interação comunicativa e a internalização das estruturas do eu disponíveis no meio social são condições para a formação da consciência reflexiva, da noção de outro generalizado e para a estabilização de uma consciência de si mesmo. No processo de socialização e de individuação, o brincar e o jogar são consideradas ações arquetípicas, analogias do processo de internalização de papéis, de estruturação do ‘*me*’ e do ‘*I*’ e de estabilização do *self*.

Em Habermas, a formação da identidade pessoal implica o desenvolvimento de competências individuais e sociais, o recurso ao agir comunicativo, uma ampla gama de aprendizagens e processos contínuos de descentração, de diferenciação e de ganhos de racionalidade. A partir de uma identidade natural, primeiro nível de autocompreensão, Habermas afirma existir mais dois níveis de identidade, o convencional e o pós-convencional, conforme já explicitamos anteriormente.

O processo de formação de uma identidade pessoal somente pode efetivar-se, para ambos os autores, num organismo vivo, num corpo humano, que mediante processos socializatórios passa a inserir-se na esfera do simbólico. É consenso, tanto para Mead quanto para Habermas, que não há estabilização de uma identidade pessoal desacoplada de um organismo vivo, de um ser físico, com sua estrutura neurofisiológica e com uma dinâmica de maturação orgânica, que é condição para qualquer processo de socialização e de individuação e, por consequência, condição à existência de um ‘eu’¹⁸⁰. Desse modo, podemos afirmar que “no substrato básico de sua corporeidade o organismo humano se faz pessoa singularizada ao ser penetrado pelo conjunto dos sentidos sociais e culturais e neles estruturar-se de forma distintiva e autônoma” (MARQUES, 2000, p. 29). A formação de uma identidade pessoal pressupõe, como temos visto, a corporeidade, a existência de um corpo próprio e de uma dinâmica de desenvolvimento psicofisiológica.

Além disso, devemos levar em conta que, mesmo diante do primado da intersubjetividade sobre a subjetividade, necessitamos deixar claro que em nenhum momento,

¹⁸⁰ Marques (2000, p. 22), apresenta uma pertinente consideração a esse respeito: “a ascensão do sujeito ao nível histórico-social da humanidade não pode prescindir de sua objetividade natural reconhecida e valorizada”. Ou seja, são inseparáveis, na vida humana, a dimensão biológica, a psíquica, a social e o caráter singular de cada ser humano.

na exposição até aqui realizada, afirmamos que a subjetividade poderia ser totalmente reduzida à intersubjetividade ou o indivíduo à sociedade. Com isso, reafirmamos ser necessário considerar a dimensão individual no mesmo patamar da dimensão social no tocante à formação do eu, visto que existem elementos individuais do *self* que não podem ser controlados pela organização da sociedade. Isso também salvaguarda a imputabilidade, a responsabilidade e a possibilidade da criatividade e da inovação, características inerentes a um ser humano individuado.

d) O papel mediador do educador

Conceber os processos educacionais sob o prisma da intersubjetividade e a educação enquanto interação requer de nós uma conseqüente reconsideração do papel do educador. A partir desse prisma, é-nos facultado compreender o educador enquanto mediador dos processos de apropriação e reconstrução do saber cultural, de coordenação das ações do grupo, de interação e de socialização.

Sob a perspectiva da cultura e dos conseqüentes processos de apropriação e de reconstrução da saber sedimentado, podemos conceber o educador enquanto um mediador de horizontes de interpretação, de sentidos, de problemas epistêmicos e de estímulos pedagógicos. Ou seja, o papel do professor, em sala de aula, não pode se restringir ao cuidado ou ao manejo disciplinar dos alunos, aplicando sanções e penalidades. Se a educação é essencialmente interação, o professor assume uma função mediadora, quer no atinente à proposição ou apresentação de problemas teóricos e de conceitos que podem servir à aprendizagem, quer na eleição e na organização de determinados conteúdos ou situações que podem ser vivenciadas em forma de experiências formativas para os educandos.

Se o ato educativo pode ser considerado um ato de mediação simbólica de significados, o educador passa a ser considerado um mediador desses significados. Desse modo, a ação pedagógica desenvolve-se enquanto uma ação de mediação de significados, como um compartilhar de sentidos, de percepções e de possibilidades de aprendizagens contínuas, tanto em relação aos educandos, quanto aos educadores¹⁸¹. Nessa perspectiva, o professor assume o papel de criar oportunidades para que os estudantes explorem as diversas perspectivas existentes em relação ao problema, aos conceitos ou aos conteúdos que estão

¹⁸¹ Dalbosco (2010, p. 46) concorda com essa perspectiva ao afirmar que a “educação é um processo de comunicação participativa por meio do qual o educando torna-se, do mesmo modo que o educador, um criador de significados”.

sendo abordados. Não dá respostas prontas, mas incentiva a busca por novos olhares, novas formas de interpretar o problema e suas soluções. O desenvolvimento da criatividade e da consciência crítica depende do modo como são apresentados e explorados os objetos e as situações de aprendizagem.

Além disso, o educador torna-se o responsável por questionar o horizonte explicativo a partir do qual a criança ou o jovem opera, por trazer à cena os conceitos oriundos do saber cultural e científico sedimentado na tradição e na história do grupo humano e confrontá-lo com o senso comum e com o cotidiano da vida do grupo. Ou seja, o educador necessita incluir no rol das ações e problemas pedagógicos elementos que expressem não apenas o senso comum vigente ou o objeto em si mesmo, mas que também extrapole os dados e os conceitos envolvidos. Trata-se da mediação necessária para a passagem do imediato e concreto ao mais remoto e abstrato, bem como da necessária descentração do eu, enquanto primeira pessoa, ao outro e à sociedade, conseqüentemente, segunda e terceira pessoas.

Sob o enfoque dos processos de coordenação das ações do grupo, o educador assume, coletivamente e com o auxílio dos outros educadores, o papel de mediador ao organizar os espaços e os tempos de aprendizagem, de convivência e de interação dos educados, contribuindo na criação de um ambiente propício para que todos possam aprender. A discussão de regras para o espaço escolar, a resolução dialógica dos conflitos, o incentivo à participação em atividades comuns e o diálogo, enquanto forma de entendimento, são algumas das ações que podem ser priorizadas, na escola, por meio da articulação e do acordo entre os educadores, as famílias e os educandos.

Nos processos atinentes à socialização e à individuação, o educador também pode ser considerado mediador na medida em que consiga estruturar atividades e ações pedagógicas que colaborem com os avanços nos níveis de abstração, de descentração, de julgamento moral, de autoentendimento e de autorrealização. Será mediador especialmente nos momentos em que for capaz de testemunhar, através das próprias ações, que é possível construir uma identidade pessoal mais madura e mais condizente com os desafios que a sociedade atual exige.

No papel mediador do educador, vemos esboçado o desafio de que através dos problemas, dos conceitos e dos conteúdos pedagógicos propostos, alguns dos processos necessários ao desenvolvimento humano sejam efetivados: o processo de abstração e de reflexão; a capacidade de percepção perspectiva dos objetos e dos problemas; o processo de descentração do sujeito com o desenvolvimento da capacidade de julgamento convencional e universal; a interação e a participação crescente no grupo e nas questões atinentes à boa

convivência; a responsabilização diante das próprias ações; e o agir com fins cada vez mais universais. Tem, pois, o educador papel central na mediação dos processos de apropriação e de reconstrução do saber cultural, de coordenação das ações do grupo, de socialização e de interação.

[ii] *Algumas críticas a Mead e a Habermas*

Temos por intenção, neste momento, apresentar alguns elementos distintos ou dissonantes referentes às concepções de formação do eu presentes nas teorias de Mead e de Habermas. Buscaremos também explicitar, de modo sintético, algumas das críticas endereçadas tanto ao interacionismo simbólico quanto à teoria da ação comunicativa, que possuam relação com o tema da formação do eu. Ressaltamos que o exercício realizado, de encontrar elementos dissonantes e de elencar críticas, consiste numa leitura simples e superficial das duas teorias, visto não ser esse o foco de nossa pesquisa e considerada a inexistência de uma análise comparativa mais apurada realizada por outros especialistas no assunto, que pudesse servir de base para um estudo mais aprofundado e consistente¹⁸². Passaremos, pois, a explicitar algumas dessas críticas e limitações, inicialmente em G. H. Mead [a] e, posteriormente em Habermas [b], sem expressar juízo de valor, apenas com a intenção de auxiliar a melhor compreender o cenário conceitual no qual está inserido o debate do tema que estamos desenvolvendo, especialmente no que tange aos processos de formação e de constituição do eu.

a) Em G. H. Mead

Os interlocutores de G. H. Mead, dentre os quais destaca-se J. Habermas, reconhecem o esforço e a vanguarda da obra desse autor para o campo das denominadas Ciências Humanas, especialmente no que tange à hipótese linguístico-comunicativa dos processos de socialização e de formação das estruturas do eu. Entretanto, apontam alguns déficits, que, obviamente, não invalidam o avanço teórico operado por Mead, mas demonstram certas limitações em sua teoria, que necessitam ser consideradas. Dentre as críticas que

¹⁸² No Brasil não encontramos, até o presente momento, uma análise comparativa crítica entre as teorias de Mead e de Habermas. Em nível internacional, encontramos uma interessante leitura realizada por Hans Joas (1997 e 1998), embora seu caráter apologético em relação a Mead. Nesse mesmo cenário, também podemos encontrar algumas referências interessantes em Axel Honneth (2003 e 2009) e em Ernst Tugendhat (1993), com a ressalva de que esses autores possuem um foco de investigação distinto do nosso.

consideramos pertinentes apontar, destacamos três que nos parecem fundamentais: o problema da gênese do significado; a questão da internalização das projeções normativas e da constituição de um eu reflexivo; a não distinção de níveis de autoentendimento a partir dos quais se estabelece a possibilidade das autorrelações do sujeito.

Diante da questão sobre a explanação da gênese dos significados é importante recordar, como já explicitado anteriormente, que Mead explica a origem da comunicação simbólica, entre os vários sujeitos humanos, a partir da evolução dos gestos, desde os mais simples, aos mais complexos, até o surgimento de um nível de linguagem proposicionalmente diferenciada. Os gestos simples evoluíram para gestos vocálicos e conformaram-se, mediante o uso social, em linguagem, facultando o entendimento, a participação e a interação simbólica entre os diversos sujeitos do grupo humano. Embora essa afirmação genérica acerca da origem e evolução da linguagem, Mead “não explica como foi possível a constituição originária do significado no interior do processo social” (SASS, 2004, p. 196). Ou seja, ele não explicita, adequadamente, como foi possível, no interior do processo social, a emergência de significados unívocos para os distintos integrantes do grupo¹⁸³. Afirmar que os significados nascem num contexto interativo não equivale à demonstração necessária do como ou do modo mediante o qual são forjados os símbolos e conceitos que possibilitam o entendimento entre os membros da comunidade. De modo geral, o que se percebe em Mead é “a ausência de uma teoria sistemática do significado” (DALBOSCO, 2010, p. 37), que explicita adequadamente a sua relação com a socialização e o papel desempenhado pela linguagem no processo de constituição das estruturas internas do *self*.

Habermas encontra certa inconsistência na concepção da formação simbólica da consciência reflexiva e da consciência de si mesmo, tal qual as expressa Mead. Recordamos que a autoconsciência de si, o denominado *self*, emerge, para Mead, a partir de experiências interativas e na medida em que o sujeito internaliza as funções normativas de uma segunda pessoa, constituindo o ‘mim’ e posteriormente universalizando-o através da figura do ‘outro generalizado’ da terceira pessoa. A esse respeito, na obra *Teoria da Ação Comunicativa*¹⁸⁴, Habermas aponta como questões controversas: a não distinção entre ação mediada por símbolos e a ação normativa, especialmente no que se refere a não diferenciação entre o

¹⁸³ Na *Teoria da Ação Comunicativa*, Habermas afirma que “Mead somente descreve muito vagamente o lugar evolutivo em que aparecem as interações mediadas simbolicamente; a passagem desde a interação mediada por gestos à interação mediada simbolicamente marcaria o umbral da hominização” (HABERMAS, 2003b, p. 37).

¹⁸⁴ Conferir especialmente o volume 2 da ‘Teoria do agir comunicativo’ (Cf. HABERMAS, 2003b ou 2012b).

mecanismo de adotar a atitude do outro e da consequente resposta a essa atitude¹⁸⁵; a não percepção do entendimento enquanto instância simbólica, distinta das ordens sociais e das ordens normativas, ou seja, a confusão por vezes estabelecida entre a esfera do mundo objetivo, para a qual cabem os pressupostos da verdade proposicional, e a esfera da vida prática, que inclui as relações sociais, as normas convencionadas, para as quais os critérios válidos são os da veracidade e da justiça.

Em relação ao terceiro elemento, a questão dos níveis de autoentendimento e de autorrelação, o problema apontado por Habermas pode ser percebido, em Mead, a partir de três focos: na fraca distinção entre a autorrelação originária e a autorrelação reflexiva, visto Mead pressupor de antemão a existência de um diálogo consigo mesmo e a capacidade de comunicação linguística¹⁸⁶; na dificuldade de distinção entre a autorrelação epistêmica e a autorrelação prática¹⁸⁷; no fato que Mead observou a individuação social somente sob o aspecto da individuação progressiva, sendo que a realidade é diferente, e os processos de individuação não são lineares, pois se apresentam, muitas vezes, a partir de aspectos confusos e contraditórios¹⁸⁸.

b) Em J. Habermas

Habermas, especialista na proposição de questões para a discussão pública, é um dos poucos autores atuais com uma vasta legião de admiradores e de críticos, uma vez que suas concepções teóricas não gozam de unanimidade nos círculos acadêmicos. Habermas não foge do exercício hermenêutico e reflexivo, do confronto com seus interlocutores e do trato apurado e cuidadoso dos conceitos. Isso lhe rendeu inúmeras críticas¹⁸⁹, querelas teóricas,

¹⁸⁵ O problema aqui expresso encontra-se formulado, com vários detalhes, em Habermas (2003b, p. 21-26). Sinteticamente, Habermas afirma que “Mead adoece de uma insuficiente distinção entre a etapa da interação simbolicamente mediada e a etapa da interação linguisticamente mediada dirigida por normas (idem., p. 21).

¹⁸⁶ Cf. Habermas, 2010, p. 239.

¹⁸⁷ A esse respeito, Habermas (2010, p. 240), afirma: “Igualmente pouco definida permanece a importante distinção entre a autorrelação *epistêmica* do sujeito cognitivo e a autorrelação *prática* do sujeito agente. Mead menospreza essa distinção em suas aulas”.

¹⁸⁸ Cf. Habermas, 2010, p. 254.

¹⁸⁹ Hermann (1999, p. 89-128), faz uma excelente revisão das principais objeções a Habermas, especialmente aquelas relacionadas com o problema da justificação pedagógica. Dentre essas objeções, destacamos: a) o caráter idealista da ética do discurso, apontado por Wellmer (idem., p. 89-91); b) a circularidade da argumentação em relação ao consenso e à verdade, expressa por Tugendhat (ibid., p. 91-92); c) a constatação de Oelkers de que a ação pedagógica não é ação comunicativa, visto que esta não apreende a singularidade daquela (ibid., p. 103-107); d) o acento excessivamente racionalista da teoria habermasiana no desenvolvimento do eu em detrimento dos sentimentos, da corporeidade e dos desejos, apontado por Uhle (ibid., p. 108-109). Embora não tenha relação direta com o foco de nossa pesquisa, cabe também ressaltar a crítica de Wellmer (1994) à ética do discurso de Habermas, especialmente no que tange ao alto grau de idealização e aos problemas de aplicabilidade da mesma. Destacamos quatro argumentos apontados por Wellmer: o consenso racional não pode caracterizar-se em termos

revisões e clarificações das próprias posições, mas também o reconhecimento da comunidade acadêmica.

Dentre as várias críticas¹⁹⁰, que a teoria de Habermas vem sofrendo com o passar do tempo, algumas legítimas e, inclusive, reconhecidas por Habermas como tendo parcela contributiva importante na lapidação e melhoria da compreensão de passagens mais obscuras do seu arcabouço teórico, destacamos a argumentação de fundo pragmático, elaborada por Hans Joas¹⁹¹. Joas discorda, de modo geral, da forma pela qual Habermas aborda indistintamente três temáticas diferentes: a questão da ação humana, a da ordem social e a dos desafios das atuais sociedades democráticas capitalistas. O principal problema alegado por Joas diz respeito à teoria da ação que Habermas utiliza, uma vez que não fica claro que a distinção entre ação comunicativa e ação estratégica somente pode ser considerada enquanto uma distinção analítica. Isso seria importante porque, no cotidiano das nossas vidas, não nos é facultado desconsiderar a práxis na qual estamos inseridos e da qual não podemos fugir mediante uma opção puramente analítica ou conceitual. Ou seja, a diferenciação no plano da ação humana, apresentada por Habermas, só tem sentido enquanto uma diferenciação analítica formal, uma vez que, no plano prático, os tipos de ação estão intimamente mesclados.

Outro elemento apontado refere-se ao diminuto espectro interpretativo dos conceitos de ação teleológica e de ação moral. Ou seja, a teoria da ação de Habermas não levaria em conta os múltiplos aspectos implicados nas formas de ação teleológica, de ação regulada por normas ou mesmo de ação dramaturgic. O que se percebe é um déficit explicativo que desconsidera a multiplicidade das ações humanas especialmente quando se especifica uma situação concreta, deixando-se de lado o aspecto formal ou analítico. Desse modo, de acordo com Joas,

Cabe assegurar que Habermas não fez uma tentativa real, desde o ponto de vista da teoria da ação, de fazer justiça à multiplicidade dos fenômenos e que, por consequência, limitou-se, unicamente, a salvar a comunicação enquanto tal do desterro na categoria residual, tão assediada, da ação não instrumental (JOAS, 1998, 173).

Chamamos a atenção a essa crítica de Joas porque parece-nos que há, implicitamente, uma questão de fundo importante à reflexão educacional, visto que a ação comunicativa,

puramente formais; a verdade conceitual e a racionalidade não coincidem, necessariamente; o consenso racional não pode ser um critério de verdade; a teoria consensual é insuficiente para prover um princípio de universalização para a ética do discurso (Cf., WELLMER, 1994, p. 77-134).

¹⁹⁰ Considerando a amplitude da obra de Habermas, os vários conceitos por ele manejados e o caráter interdisciplinar de suas pesquisas, optamos por nos deter na análise de algumas das críticas referentes ao tema da formação do eu, ou de elementos que podem auxiliar a melhor esclarecer o problema com o qual temos nos defrontado. Por isso, as críticas aqui apontadas serão restritas e focadas.

¹⁹¹ Nos referimos especialmente à obra “*El pragmatismo y la teoría de la sociedad*” (JOAS, 1998).

enquanto categoria analítica, condensa as principais expectativas de aplicação teórico-prática para a educação¹⁹². Considerar que o modelo de ação incorporado por Habermas e por ele utilizado peca por seu fundo demasiado analítico em detrimento da sua aplicabilidade prática, pode ser uma oportunidade para superar uma das críticas mais correntes, no campo da filosofia da educação, endereçadas à teoria da ação comunicativa enquanto substrato da ação pedagógica. Trata-se da dificuldade de entender que o processo educativo e as ações pedagógicas não podem ser reduzidos às categorias analíticas da ação comunicativa. Ou seja, no campo da educação existem outros tipos de ação que não podem ser restritas à ação comunicativa. Entretanto, também não podemos instrumentalizar currículos, discursos ou práticas, imaginando que, com isso, garantiremos as condições de qualidade desejadas.

Se Habermas tivesse deixado claro essas distinções anteriores, especialmente as dificuldades em torno da teoria da ação e das consequentes classificações analíticas da ação humana, modificar-se-ia substancialmente o modo pelo qual entendemos, desde o prisma da teoria da ação comunicativa, as ações teleológicas e intencionais¹⁹³. Também não teríamos problema em assumir que a ação pedagógica consiste, mesmo do ponto de vista da teoria da comunicação, numa ação organizada, intencional e diretiva, que possui fins formativos específicos, os quais extrapolam o ideal de uma práxis pedagógica pautada simplesmente no modelo do agir comunicativo.

Como já mencionado, Habermas é, notadamente, um teórico propenso ao diálogo, à crítica e ao efetivo e profundo labor conceitual. Não podemos negar sua capacidade de diálogo e, ao mesmo tempo, a coragem por incorporar, em suas teorias, as mais diversas contribuições das mais variadas áreas do saber. Entretanto, isso tem um preço. No caso específico que temos pesquisado, a tentativa habermasiana de explicitar os fundamentos da formação da personalidade e, especialmente, sua ligação com George H. Mead tem gerado controvérsias. A esse respeito, McIntosh (1994) é contundente em sua crítica a Habermas, especialmente ao capítulo 5 da *Teoria da Ação Comunicativa*, no qual Habermas explica a origem e a natureza social do eu, a partir dos aportes teóricos de Mead. McIntosh apresenta, basicamente, três argumentos contrários à teoria habermasiana, a saber: primeiro, Habermas desenvolve, de modo descompromissado, a tese de que o *self* é inteiramente social e,

¹⁹² Com algumas ressalvas, é o que temos observado nos textos de teoria ou fundamentos da educação, menos cuidadosos é bem verdade, que apresentam certa dificuldade na transposição conceitual da teoria da ação comunicativa para o campo educacional.

¹⁹³ Neste sentido, Hans Joas (1998, p. 175), afirma que “o estabelecimento dos fins é uma representação autorreflexiva e, portanto, secundária do acontecer da ação nas situações”. Ou seja, sob o ponto de vista pragmático, qualquer estabelecimento de metas ou fins pressupõe a inserção dos sujeitos na práxis cotidiana, da qual ele não pode simplesmente sair e que é atravessada pela multiplicidade de tipos de ação e de racionalidades.

particularmente, linguisticamente constituído; segundo, a análise do *self* é facilitada porque as noções de “*I*” e “*me*”, partes componentes do *self*, são as mesmas de muitas outras literaturas disponíveis; terceiro, porque uma crítica a essa noção da constituição do *self* não foi ainda realizada adequadamente¹⁹⁴.

Além disso, McIntosh insiste que o acento na visão social do eu é demasiado descontextualizado nos dias atuais, especialmente a tônica na linguagem. Neste sentido, afirma:

É verdade que a linguagem abre possibilidades não presentes antes, mais notadamente, a capacidade para o pensar crítico e reflexivo, para novos níveis de comunicação e para mais profundas e ramificadas relações emocionais entre pessoas. Porém, a linguagem não cria a condição humana; em vez disso, permite uma decisiva ampliação, que possibilita isso. A linha divisória é importante o suficiente para merecer a metáfora dos dois mundos e dos dois egos. Porém, essa é somente uma metáfora: na realidade, a pessoa humana vive em um mundo e possui um eu. A linguagem abre um novo hemisfério e um novo polo em cada um (McINTOSH, 1994, p. 28).

Entre os teóricos próximos a Habermas, podemos encontrar tentativas de retificar sua teoria, especialmente na obra de Axel Honneth. Honneth aborda o problema da formação do eu de um modo diferente de Habermas. Prioriza uma interpretação da constituição da subjetividade desde a perspectiva do conflito e da luta por reconhecimento, pois entende que a subjetivação não ocorre apenas através do agir comunicativo. Inspirado nas intuições do jovem Hegel¹⁹⁵, Honneth argumenta que: a) os sujeitos e os grupos sociais somente podem estabilizar uma identidade mediante o reconhecimento intersubjetivo, uma classe de reconhecimento recíproco entre dois sujeitos; b) existem formas ou relações distintas de reconhecimento segundo o grau de autonomia delas decorrentes, das quais destacam-se o amor, o direito e a eticidade; c) o reconhecimento segue a lógica de um processo de formação mediado por etapas de luta moral, que se estabelece no âmbito privado do amor, nas relações jurídicas e na esfera da solidariedade social¹⁹⁶.

Ao comparar a abordagem de Honneth à de Habermas, Weber (2006, p. 326) afirma que “embora o enfoque habermasiano mova-se na direção correta, ele não é inteiramente satisfatório porque não leva em conta, adequadamente, o modelo da negatividade na construção do ego”. Habermas no texto “*A inclusão do outro*” (2007) incorpora essa crítica no

¹⁹⁴ Cf. McIntosh, 1994, p. 01-03.

¹⁹⁵ Ao referir-se ao projeto do jovem Hegel, Honneth (2003, p. 117) afirma: “Hegel abandonou a meio do caminho seu propósito original de reconstituir filosoficamente a construção de uma coletividade ética como uma sequência de etapas de uma luta por reconhecimento. [...] O jovem Hegel, muito além do espírito da época, seguiu em seus escritos de Jena um programa que soa quase materialista: reconstruir o processo de formação ética do gênero humano como um processo em que, passando pelas etapas de um conflito, se realiza um potencial moral inscrito estruturalmente nas relações comunicativas entre os sujeitos”.

¹⁹⁶ Cf. Honneth (2003, p. 119-122).

plano da sociedade, na perspectiva da construção das identidade coletivas, como no caso dos movimentos multiculturalistas, feministas e nacionalistas. Entretanto, não encontramos referência direta à luta pelo reconhecimento enquanto um momento constitutivo da identidade pessoal¹⁹⁷.

Seguindo essa mesma linha argumentativa, Bannell (2006), também nos alerta acerca de um problema da teoria do agir comunicativo em relação ao processo de socialização. Argumenta que talvez o processo de socialização, mediante o agir comunicativo, seja insuficiente para gerar os recursos semânticos necessários ao bem-estar do ser humano. Sua preocupação está centrada na erosão progressiva das interpretações e das práticas tradicionais em prol da construção e da reconstrução dos saberes culturais, através do agir comunicativo. Essa preocupação tem fundamento uma vez que a reflexão, no modelo proposto por Habermas, pode “desmontar as condições culturais necessárias para a construção da identidade cultural de um grupo e, portanto, para a autorrealização dos indivíduos que pertencem a esse grupo” (BANNELL, 2006, p. 113).

Apesar de consequente, a crítica anterior, proposta por Bannell, não atinge o interesse que temos em Habermas e na teoria do agir comunicativo. Temos consciência que o recurso às tradições culturais estabelecidas é condição para qualquer processo de aprendizagem. O que não podemos é simplesmente, em nome da tradição, revogar o direito de revisarmos o cabedal de conhecimentos e de saberes construídos pela humanidade. Por outro, também não podemos excluir, em nome de certa tendência revisionista, o manancial de cultura no qual somos inseridos e desde sempre gestados enquanto seres sociais e de cultura.

Ao considerarmos o conjunto de críticas apresentadas, não temos critérios e não nos sentimos em condições para definir se elas são procedentes ou não. O que acolhemos é a pertinência da crítica no âmbito do debate da teoria da educação e a busca por esclarecimento mútuo. O importante é assegurar, desde a perspectiva da teoria do agir comunicativo, a fecundidade do debate e a busca por referenciais renovados, a partir dos quais será possível melhor compreender o problema da formação do eu, assegurando aprendizagens mais condizentes com as necessidades de uma sociedade pós-metafísica, bem como processos de ensino e de aprendizagem que partam de um conceito renovado de ação pedagógica.

¹⁹⁷ Estamos nos referindo, especialmente, ao capítulo 8 do texto “*A inclusão do outro*”, denominado “*A luta por reconhecimento no Estado democrático de direito*” (Cf. HABERMAS, 2007, p. 237-275). Obviamente necessitamos reconhecer que a referida obra de Habermas, publicada em 1996, tem como pano de fundo a questão da política e do direito nas sociedades pluralistas e multiculturais da atualidade, não possuindo como foco a análise do problema em que estamos imersos em nossa pesquisa.

4.2.2 A educação e o desafio da formação da identidade do eu: pressupostos e possibilidade para a formação de um sujeito competente

Temos trabalhado com uma concepção de educação que se aproxima da ideia de humanização, de subjetivação e de desenvolvimento integral do ser humano, nas suas várias dimensões e estruturas. A ideia de formação integral implica processos que abrangem “o ser humano na sua íntegra, não somente como elemento funcional num sistema por ele vivido como um mundo a ele impingido” (FLICKINGER, 2009, p. 79). Na modalidade institucional escolar, a educação refere-se a processos de ensino e de aprendizagem intersubjetivos, interativos e simbólicos que propiciam a apropriação crítica e reconstrutiva do saber cultural disponível, a internalização das normas e formas convencionais de vida social, avanços na socialização, na individuação e na estabilização de uma identidade pessoal e a participação efetiva, responsável e solidária na comunidade. Os processos formativos dependem da inserção dos sujeitos num mundo comum, simbólico e desde sempre compartilhado, no qual se encontram disponíveis saberes, normas e possibilidades concretas de socialização e de individuação¹⁹⁸.

De modo geral, os processos formativos não possuem tempos ou espaços específicos para se efetivarem. Com isso, queremos dizer que a subjetivação, a formação do eu e a estabilização de uma identidade pessoal ocorrem de modo espontâneo, não regado ou determinado, nas condições factuais da vida quotidiana dos diversos indivíduos. Estar vivo, interagir e possuir condições estruturais – orgânicas e psíquicas – são os únicos pressupostos para a efetivação de processos de aprendizagem.

Entretanto, por mais que aprender e subjetivar-se sejam características da condição humana, entendemos que a qualidade dos processos de aprendizagem e de individuação pode ser distinta, modificando-se de acordo com os pressupostos que fundamentam e organizam as ações formativas que compõem esses processos. Assim, podemos inferir que a instituição escolar, mediante ações pedagógicas intencionais, que organizam e sistematizam processos de ensino e de aprendizagem, tem parcela contributiva fundamental na formação dos novos sujeitos sociais. A contribuição mais importante da educação sistemática consiste em poder auxiliar efetivamente no processo de formação dos sujeitos através da organização das

¹⁹⁸ Prestes (1996, p. 118) reconhece essa interdependência e circularidade entre os processos de subjetivação e os contextos social, histórico e cultural, nos quais os sujeitos estão inseridos, ao afirmar que “o conceito de formação do sujeito e identidade do eu como objetivo da educação evidencia uma circularidade, em cujo processo estão diretamente vinculados o desenvolvimento pessoal, a socialização e o desenvolvimento cultural”.

estruturas epistêmicas internas, da estabilização de uma identidade pessoal cada vez mais descentrada e do desenvolvimento das competências necessárias à vida individual e comunitária.

Partimos do pressuposto que a educação escolar sistemática pode, sim, auxiliar na formação de um sujeito competente, individual e socialmente. A formação do sujeito competente¹⁹⁹ implica em desenvolvimento e aprendizagens múltiplas, nas múltiplas dimensões da vida humana.

A aprendizagem, então, pode acontecer tanto na esfera ética e moral da vida como na esfera cognitiva. Podemos ficar mais esclarecidos sobre aspectos do nosso mundo da vida, bem como de nosso projeto pessoal da vida, pela deliberação ética. Também podemos chegar a normas morais universais pelo Discurso moral-prático. Por fim, podemos chegar ao conhecimento confiável sobre o mundo objetivo pela prática discursiva do Discurso teórico (BANNELL, 2006, p. 133).

O conceito de competência aqui delineado não tem relação com a ‘teoria das habilidades e competências’²⁰⁰. Também não estamos nos referindo às habilidades ou competências inatas, aos moldes das teorias platônica, aristotélica ou medieval. Em sua formulação, partimos do conceito de competência comunicativa de Habermas, ampliando-o de forma que pudesse explicitar as várias competências, capacidades e estruturas da personalidade, que necessitam ser desenvolvidas para a configuração de uma identidade do eu²⁰¹.

Desse modo, entendemos que o conceito de competência, na acepção que utilizamos, tem relação direta com a possibilidade e a necessidade de formação das múltiplas capacidades e dimensões do sujeito humano, de modo que ele seja capaz de: expressar de modo veraz, mediante a fala e as ações, a própria subjetividade e os sentimentos; entender-se com os

¹⁹⁹ É importante deixar claro que estamos ampliando e, de alguma forma, extrapolando, nesta tese, o conceito de competência comunicativa explicitado por Habermas. Entendemos que se Habermas interpreta “a personalidade como o conjunto de competências que tornam um sujeito capaz de fala e de ação” (HABERMAS, 2012b, p. 253), colocando-o em condições de participar de processos de entendimento e de afirmar a própria identidade, então é legítimo pressupor que no conceito de competência comunicativa estão incluídas outras competências necessárias à comunicação, à ação no mundo e à vida em comunidade, às quais necessitam ser desenvolvidas. É, pois, ao conjunto dessas outras competências que nos referimos prioritariamente ao ampliarmos o conceito de sujeito competente.

²⁰⁰ Ao mencionarmos a ‘teoria ou pedagogia das habilidades e competências’ nos referimos especialmente aos escritos e à formulação conceitual proposta por Philippe Perrenoud, hoje muito difundida no pensamento educacional brasileiro. Entendemos que a acepção de competência proposta por Perrenoud possui uma conotação mais cognitiva, pois concebe uma competência enquanto a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos, de saberes e de informações para solucionar uma série de problemas ou situações. Ao mesmo tempo, alertamos que não desejamos, no contexto da pesquisa que realizamos, estabelecer uma crítica a essa classe de pedagogia ou teoria. Nossa intenção principal é demarcar o horizonte conceitual a partir do qual argumentamos, diferenciando-o do uso cotidiano ou corrente do termo.

²⁰¹ O conceito de competência está correlacionado ao desenvolvimento da personalidade ou da identidade do eu, implicando processos de aprendizagem contínua, de descentração do eu e de progressão nos estágios do desenvolvimento.

outros acerca dos objetos, fatos e situações do mundo objetivo e social; reconhecer-se, na relação com os demais, como ser único e distinto; interagir e conviver com os outros membros da comunidade; participar responsabilmente da vida do grupo social; expressar empatia e solidariedade nas interações; julgar as situações e as questões morais desde uma perspectiva cada vez mais descentrada e universal; estar aberto a novas experiências e continuar aprendendo no decorrer de toda a vida; reconhecer os próprios limites e o caráter finito e singular da própria existência.

Seguindo essa argumentação, explicitaremos, na sequência: [i] as competências que a educação escolar, através dos processos de ensino e de aprendizagem, pode auxiliar a formar nos educandos; [ii] algumas ações e práticas pedagógicas que podem auxiliar na formação dessa classe de competências; e [iii] o papel do educador enquanto mediador do desenvolvimento e da formação de sujeitos competentes.

[i] *Competências a serem formadas*

Ao aproximarmos as concepções teóricas de Mead e de Habermas ao campo da educação e da formação dos sujeitos, podemos inferir que o processo de subjetivação e de formação da identidade do eu dá-se no decorrer de toda a vida, através de processos contínuos de descentramento e de reestruturação simbólica, desde um nível egocêntrico até níveis consequentes, com caráter mais universal e descentrado²⁰². Nesse processo, são fundamentais o desenvolvimento de competências que habilitam o sujeito a entender o mundo e a si mesmo desde perspectivas mais amplas e objetivas, a interagir socialmente e a participar da vida e dos projetos da comunidade. Além disso, o sujeito competente possui a capacidade de autoafirmação e de autoentendimento enquanto um eu singular e genérico, contextualizado, histórico e social, bem como a coragem de se orientar e de organizar a própria existência e ao mundo ao seu redor, no recurso à intersubjetividade, sob pressupostos mais universais e menos egoístas²⁰³.

²⁰² O processo de constituição do eu também pode ser concebido sob os pressupostos da comunicação. Nesse sentido, Marques (2000, p. 46), afirma que “a constituição do Eu competente se dá em processo de reestruturação simbólica, desde a fala egocêntrica e desde a linguagem sociocêntrica/objetivante, até à capacidade da argumentação discursiva, caracterizada como tematização explícita e adução das razões que fundamentam as pretensões de validade do discurso”.

²⁰³ De acordo com Dalbosco (2010, p. 127), “a formação do si mesmo (*Self/Selbst*) não pode mais ser pensada como uma figura centrada em si mesma, que se relaciona objetivamente com o que está fora de si, mas como um processo constante de desenvolvimento de suas capacidades por meio de interações linguísticas que desde o início são interações sociais”.

Elencaremos, a seguir, algumas competências e capacidades que entendemos centrais para a formação do sujeito e para a consequente estabilização de uma identidade do eu com tendências a uma identidade pós-convencional²⁰⁴: a) competência estética; b) competência interpretativa c) competência moral; d) competência interativa; e) competência para o discurso. Alertamos que mesmo que tenhamos ordenado as diversas competências, uma não é mais importante ou superior à outra. Todas são necessárias a uma vida plena e ao pleno desenvolvimento do sujeito e da comunidade humana. Dessas competências, decorre o desafio de que a educação escolar, através de seus processos de ensino e de aprendizagem, de seus conteúdos e metodologias, empregue esforços concretos para:

a) Formar a sensibilidade

Como temos apontado no decorrer desta pesquisa, os processos de formação de significados, de apropriação e de reconstrução do saber cultural e de capacidade de julgar moralmente não são meramente intelectuais. Esses processos abarcam, além da interação, as dimensões do afeto, da sensibilidade, do autoentendimento e da autoexpressividade. Estas dimensões referem-se ao modo mediante o qual o sujeito estabiliza um sentido de si mesmo e às formas a partir das quais ele dá-se a conhecer, aos outros, na convivência e nos modos práticos de ser e de agir na comunidade.

Repór a dimensão estética enquanto competência necessária a ser desenvolvida implica no reconhecimento de que a sensibilidade, os sentimentos e os dados subjetivos, que conformam uma imagem pessoal de si mesmo e o modo mediante o qual o sujeito se expressa, têm valor para os processos formativos, especialmente aqueles que são organizados e colocados em prática no ambiente e tempo escolar.

Friedrich Schiller foi um dos primeiros autores a alertar sobre o valor do estético para a formação do ser humano. Nas *Cartas sobre a educação estética da humanidade*, ele identifica um limite para a razão prática e, ao mesmo tempo, para a razão teórica. Afirma que, através da arte a natureza humana seria reconciliada, uma vez que “é pela beleza que se vai à liberdade” (SCHILLER, 1992, p.39). A beleza é o símbolo da moralidade, pois a ação moral não possui uma orientação exclusivamente racional e, incitada pelos sentidos e pelos

²⁰⁴ É importante sempre ter presente que o nível pós-convencional da identidade do eu é uma projeção, um horizonte um tanto quanto difícil de ser atingido. Refere-se mais a uma antecipação e a um ideal que motiva o processo de desenvolvimento, do que a uma substância, um estado ou ao fim do processo de estruturação da personalidade.

sentimentos, cumpriria os mais altos deveres. Desse modo, “a *bela alma* harmoniza eticidade e razão, obrigação e inclinação e eleva o caráter do homem” (HERMANN, 2005, p.67).

Nietzsche também alertou sobre a centralidade da dimensão estética na experiência humana. Em *O nascimento da tragédia*, ele afirma que “a existência do mundo só se justifica como fenômeno estético” (2006, p. 18). A vida e o mundo não podem ser justificados racionalmente, mas somente via estética, porque só a arte pode transformar o horror da existência em algo belo, atribuindo-lhe algum sentido.

Repor o desafio da formação estética como algo intrínseco ao ato educativo revela-nos que as forças da imaginação, da sensibilidade e das emoções concentram grande efetividade para o entendimento e a orientação do agir. Ao mesmo tempo, aponta outro caminho, diverso daquele do racionalismo clássico e dos fundamentos puramente abstratos, para a fundamentação teórico-prático da moral e ao entendimento acerca dos dados objetivos do mundo. A estética demonstra que a educação não é possível sem um *ethos* da diferença e da pluralidade, pois “a experiência estética traz o estranho, a inovação e a pluralidade que não podem ser desconsiderados” (HERMANN, 2005, p. 29). Além disso, um sujeito que desenvolveu a sensibilidade estará mais capacitado a compreender e a interpretar a realidade, a interagir, a relacionar-se com os outros e a julgar moralmente.

Com isso, passamos a perceber que a experiência de abertura ao novo e ao diferente, as interações sociais e o incentivo ao desenvolvimento da sensibilidade são também instâncias formativas de primeira grandeza. Nesse sentido, as obras de arte, a música, os jogos, as brincadeiras, o agir espontâneo, o contato com a natureza, entre outros, podem consistir em estratégias pedagógicas para a consecução de processos de ensino e de aprendizagem mais amplos, que considerem a sensibilidade e os sentimentos enquanto conteúdos e dimensões do humano, necessários à estabilização de uma identidade do eu mais apta a responder às demandas e aos desafios da sociedade atual.

b) Formar a competência interpretativa

No ambiente escolar, os conteúdos, os conceitos e os saberes oriundos do senso comum, da ciência e da vida cotidiana conformam um cenário ideal para o desenvolvimento intelectual dos estudantes, para a apropriação e a renovação do saber cultural, para o entendimento com os outros e para o desenvolvimento e a progressão na capacidade racional, especialmente enquanto competência interpretativa. Da mesma forma que a competência estética – relacionada, principalmente, ao necessário desenvolvimento da sensibilidade –

conecta-se e pressupõe outras competências, a capacidade intelectual coordena-se e complementa-se em sua relação com as demais, conformando a possibilidade de uma identidade do eu integral e integradora.

Ao afirmarmos que a identidade do eu está correlacionada com as aprendizagens, os conteúdos e as estruturas simbólicas da cultura, da sociedade e da subjetividade, temos que reconhecer, necessariamente, que o desenvolvimento da dimensão cognitiva consiste em fator central e, ao mesmo tempo, complementar à formação e à estabilização de uma noção de eu mais madura e mais avançada. Com isso, estamos querendo dizer que terá maior condição de julgar moralmente, com fins universais, e de participar de interações e de projetos comunitários, que transcendem os interesses pessoais, aqueles sujeitos que cumpriram um processo formativo que culminou com ganhos de racionalidade e com o avanço nos estágios do desenvolvimento intelectual, moral e interativo²⁰⁵.

O desenvolvimento intelectual, enquanto competência interpretativa, não pode ser entendido separado das dimensões afetivas e estéticas, como já mencionado anteriormente. Além disso, as capacidades de reflexão e de abstração não podem, desde a perspectiva dos processos de ensino e de aprendizagem, ser tomadas descontextualizadas das experiências concretas necessárias à formação das crianças e jovens. Os estudantes necessitam testar ideias e hipóteses, experimentar o mundo objetivo, social e subjetivo no qual estão inseridos. Necessitam ter a possibilidade de criar métodos de abordagem do real, improvisar olhares e aproximações diferenciadas em relação aos objetos.

Formar para a competência interpretativa implica proporcionar situações de ensino e de aprendizagem que priorizem a exploração e o trato conceitual, respeitadas as fases de maturação psíquica, os processos de intelecção da realidade e o nível de desenvolvimento da personalidade. Pressupõe, ainda, metodologias que priorizem o acesso ao real, a aplicação de um método de pensar, a testagem de hipóteses, o contato com os objetos e com o mundo objetivo em si mesmo. Implica ultrapassar a cultura livresca – em alguns casos a cultura da apostila – instaurada em algumas de nossas escolas, nas quais a memorização e a repetição de informações e de fórmulas têm prioridade em relação ao discernimento conceitual, ao diálogo crítico e ao posicionamento equilibrado em relação às teorias e aos modos de narrar a vida humana, a história e o conhecimento sedimentado na cultura e nos modos de existir do ser humano e da sociedade.

²⁰⁵ Esses elementos já foram demonstrados nos capítulos anteriores, especialmente ao trazermos à cena a reconstrução do processo de formação do eu esboçada por Habermas sob a ótica da epistemologia genética.

Além da dimensão intersubjetiva e interativa, que compõem o processo de formação cognitivo e de desenvolvimento da competência interpretativa, entendemos ser pertinente demarcar a necessidade de que todo processo de apropriação e reprodução do saber cultural, todo processo de conhecer algo, também pressupõe um conhecer em perspectiva própria. Ou seja, em última instância, ninguém pode aprender pelo outro ou substituí-lo na tarefa conceitual. Nesse sentido, podemos afirmar que sob o prisma dos processos de aprendizagem escolar, o currículo necessita ser assumido desde uma perspectiva de engajamento²⁰⁶. Cada estudante necessita, num processo de interiorização e de reflexão conceitual, apropriar-se dos significados, das relações e dos alcances de cada conceito, de maneira pessoal e própria. Com isso não estamos negando a dimensão intersubjetiva e procedimental do conhecimento e da formação do eu, apenas destacando que o processo de aprendizagem e de formação da competência interpretativa também depende do sujeito que nele está implicado.

c) Formar a competência moral

Como temos afirmado, a formação da sensibilidade melhora a capacidade interpretativa, e o desenvolvimento de ambas aumenta a qualidade dos juízos morais dos diversos sujeitos que convivem no grupo social, tornando mais qualificada a participação desses na vida da comunidade. Por isso, é possível dizer que o processo de formação da competência moral pressupõe aprendizagens e o avanço gradativo nos níveis de entendimento, de apropriação e de reconstrução do saber cultural, de participação em processos de socialização, de superação do egoísmo e de progressiva individuação. É pré-condição para o desenvolvimento moral do sujeito o aumento de racionalidade, o avanço da identidade pessoal para níveis mais elevados e descentrados, bem como a inserção dos sujeitos em contextos sociais que possibilitem e exijam deles respostas existenciais mais maduras, mais equilibradas e mais justas.

Ter competência moral implica desenvolver a capacidade de internalizar normas, operar a partir das convenções e de valores sociais e aprender a agir, gradativamente, a partir da perspectiva do outro, de modo que todos os sujeitos envolvidos consigam agir com os outros e não sobre os outros. Agir e interagir com o outro implica empatia, reciprocidade e o reconhecimento desse outro enquanto ser livre e distinto, dotado de direitos e de deveres.

²⁰⁶ É interessante notar a concepção de apropriação curricular presente nos escritos de Young (cf. 2011, p. 609-623). Nesse texto, Young opõe a ideia de um currículo pautado no acatamento – visão tradicional de currículo – à de um currículo baseado em engajamento, significando, em nosso modo de entender, a necessidade da participação efetiva dos aprendizes no processo de ensino e de aprendizagem.

Exige saída de si mesmo e a aceitação de que o outro pode possuir perspectivas e sentidos distintos dos meus.

Além dos princípios da reciprocidade e da igualdade de condições, o conflito e a imputação de escolhas morais também podem ser consideradas experiências estruturantes do desenvolvimento do juízo moral. Ou seja, não somente pelo tratamento simétrico e pelo respeito aos princípios universais dá-se a progressão qualitativa da capacidade de julgar moralmente. A progressão pode ocorrer também através dos embates diários, nas situações concretas da vida prática que exigem escolhas morais, nas ações que denotam obrigações e responsabilização e que tencionam o indivíduo a novas formas de respostas e de posicionamento pessoal diante das questões morais.

Entendemos que a instituição escolar pode auxiliar efetivamente na formação da competência moral e na progressão da capacidade de julgar moralmente dos sujeitos. Auxiliará mediante ações e práticas pedagógicas que priorizem situações de entendimento mútuo, de discernimento e de coordenação dos interesses e das ações dos diversos grupos. Formar a competência moral exige ações pedagógicas que priorizem o diálogo, a argumentação, o reconhecimento dos melhores argumentos e o estabelecimento de consensos racionais. Pressupõe reflexão sobre as regras e os princípios que regem o espaço escolar e a participação progressiva e proporcional às capacidades pessoais nas decisões que envolvem o coletivo dos aprendentes. Por parte do educador, há necessidade de testemunho e de posicionamento pessoal, de modo que ele exerça um papel mediador nas situações e questões que se apresentam.

Além disso, a práxis pedagógica pode propiciar instâncias de discussão e de reflexão acerca da gênese das normas e dos valores, dos seus significados e da importância dos mesmos para a manutenção da vida. Com isso, facultará aos educandos a organização e a emergência de outras imagens da sociedade e de si mesmos, bem como os rudimentos de uma identidade do eu mais evoluída, mais autônoma e mais descentrada.

d) Formar a competência interativa e a solidariedade

A competência interativa e a capacidade de solidariedade consistem em elementos centrais na relação e na vivência com os outros e também podem ser formadas no contexto escolar. A capacidade de interação e a de solidariedade ancoram-se em práticas concretas de reciprocidade, de discernimento coletivo, de participação e de vivência da cidadania. Estar apto à interação inclui desenvolver a capacidade de demonstrar empatia, abertura ao outro e

reciprocidade. A formação dessas competências pressupõem descentramento gradativo de si, foco nas ações e interesses de cunho comunitário, ganhos de racionalidade individual e coletiva e participação efetiva dos envolvidos na construção da comunidade.

A competência interativa requer e inclui as demais competências necessárias à plena formação do sujeito anteriormente elencadas. Pressupõe que os indivíduos que vivenciam processos formativos apropriem-se e reconstruam os saberes culturais, participem de uma comunidade socializadora, evoluam nos modos de percepção do mundo, superem os estágios anteriores da ação (agir convencional e agir estratégico) em prol do agir comunicativo e construam novas hipóteses de julgamento moral, cada vez mais descentradas. Interagir adequadamente e em consonância com valores como a solidariedade e a democracia requer uma progressiva evolução nos modos de compreensão da realidade objetiva e social, capacidade de posicionar-se diante dos dilemas e situações morais, que exigem um discernimento mais qualificado, e responsabilidade pelas ações e decisões assumidas, tanto individualmente quanto coletivamente. Além disso, a competência interativa exige ações cooperativas, convicções comuns e coordenação dos planos de ação, de modo que seja possível harmonizar os planos pessoais às metas e aos acordos comunitários.

As comunidades escolares, com projetos específicos, que também adotarem o princípio da interação e da solidariedade como elementos estruturantes de suas ações pedagógicas necessitam levar em conta que para garantir a interação não basta que as crianças e os jovens estejam ou participem de grupos. É necessário que esses grupos de interação e de convivência orientem-se por princípios de organização e de coordenação de ações condizentes com objetivos solidários, democráticos e participativos.

Formar para a participação e para a democracia, frutos da aprendizagem interativa e solidária, denota que a escola assume um compromisso de auxiliar que os futuros cidadãos estejam aptos a participar qualitativamente da sociedade. Formar para a participação democrática “implica um processo de aprendizagem de um novo tipo de virtudes, como a disposição de participar de processos argumentativos de formação de consensos, o uso dos acordos como critério de ação, o respeito pela alteridade e a responsabilidade social” (GOERGEN, 2004, p. 147).

A necessidade de formar para a participação democrática, para a cooperação e para a interação funda-se na premência de que nós, humanos, aprendamos a viver e conviver sob o princípio da solidariedade.

O que nós necessitamos é de um pouco mais de práticas solidárias; sem isso, o próprio agir inteligente permanece sem consistência e sem consequências. No

entanto, tais práticas necessitam de instituições racionais, de regras e formas de comunicação, que não sobrecarreguem moralmente os cidadãos e sim, elevem em pequenas doses a virtude de se orientar pelo bem comum (HABERMAS, 1993, p. 94).

Importa, pois, que a educação auxilie na estabilização de uma identidade do eu que, junto à dimensão da racionalidade, do afeto e da sensibilidade, sejam desenvolvidos princípios e modos de ação concretos, que tenham como pano de fundo o bem comum. A solidariedade, a cooperação e a busca pelo bem comum são atitudes práticas de vida que podem e devem ser formadas nas instituições socializadoras, especialmente a família e a escola. Tal formação não é meramente intelectual, mas experiência de vida, de convivência e de cuidado com o outro. Para tal, a escola, mediante a organização de seus membros, pode e necessita construir um ambiente interativo saudável, no qual prepondere o respeito, a solidariedade e a convivência pacífica entre todos.

e) Formar a competência discursiva

A competência discursiva engloba a capacidade de comunicar-se adequadamente, estabelecendo entendimentos, com os outros, acerca de algo do mundo objetivo, subjetivo e social. Denota a capacidade de que o sujeito participe do universo discursivo de modo que seja capaz de, mediante a argumentação e o discurso, dirimir as dúvidas e os problemas atinentes a qualquer proposição em relação a estados de coisas, fatos e situações sociais. Além disso, mediante a capacidade discursiva, os sujeitos inseridos num sistema de normas e de valores, serão capazes de analisar os princípios vigentes, vivenciá-los e, se necessário, questioná-los sob o pressuposto do melhor argumento.

Entendemos que, sob os pressupostos conceituais que temos operado, o desenvolvimento da competência discursiva constitui-se na culminância do processo formativo. Em termos filosóficos, trata-se do ápice da situação ideal de comunicação, engendrando um agir racionalmente motivado, capacidade crítica, proceder autônomo e busca cooperativa de validação das proposições objetivas e da justificação das normas consensuadas. Tal competência, por mais idealizada que seja, somente pode ser atingida na imersão e vivência concreta da vida cotidiana. Ou seja, trata-se de um processo necessário, no qual o que se aprendeu e o nível de desenvolvimento atingido não representam um ponto de chegada fixo, mas um ponto de partida para novas aprendizagens, o horizonte ideal a ser alcançado, mas nunca plenamente atingível.

Tanto em Mead quanto em Habermas o discurso consiste numa instância para a garantia e a consecução dos fins da comunidade e da vida humana. Trata-se da forma mais elaborada de efetivação da razão no cotidiano da existência das pessoas. Mediante o discurso é possível o entendimento, a coordenação das ações e, especialmente, a resolução coletiva dos problemas que se apresentam em todos os níveis da vida do ser individual e da sociedade. Formar a capacidade discursiva é condição para a existência de uma sociedade democrática, para a universalização dos procedimentos éticos e para a estabilização de uma identidade pessoal mais madura.

Ao chamar a atenção para o fato de que as ações dos diferentes indivíduos estão coordenadas socialmente, Habermas aponta para a existência de estruturas de interação e de comunicação que são desenvolvidas mediante a aprendizagem da competência discursiva²⁰⁷. Através do desenvolvimento dessa competência o sujeito torna-se apto a proceder de forma crítica, a levantar e confrontar pretensões de validade, a lançar mão da argumentação e do discurso para dirimir dúvidas, para estabelecer entendimentos e para coordenar suas ações com as ações dos outros sujeitos. A competência discursiva também implica na capacidade de reconhecer a falibilidade do conhecimento construído socialmente, na capacidade de julgar moralmente sob o prisma de referenciais universais, bem como a capacidade de reconhecer a diversidade das vozes da razão.

A competência discursiva engloba e pressupõe a efetivação e o desenvolvimento das competências anteriormente descritas. Por isso, por sujeito competente podemos descrever aquele sujeito capaz de argumentação, de discurso, de interação e de autoexpressão. Como visto anteriormente, a capacidade de autoexpressão faculta que os outros tenham acesso aos conteúdos intrínsecos e próprios de cada sujeito, algo que pode ocorrer mediante o diálogo e a partilha das perspectivas, dos objetivos e dos conteúdos existenciais de cada um. A argumentação e o discurso pressupõem um entendimento objetivo da realidade, um domínio de operações lógicas e formais, uma capacidade de interiorização e de reflexão e, ao mesmo tempo, condições de se expressar de modo que os outros possam entender. O ator competente para o discurso é capaz de se expressar almejando o entendimento acerca do mundo objetivo, social e subjetivo, visto possuir conhecimento das regras discursivas e a aptidão de lançar mão

²⁰⁷ A esse respeito, McCarthy (2002, p. 450), afirma: “Habermas argumenta que nossa capacidade para comunicar-nos tem um núcleo universal, estruturas básicas e regras fundamentais que todos os sujeitos dominam ao chegar a falar uma língua. A competência comunicativa não se reduz somente à capacidade de criar orações gramaticalmente corretas. Ao falar, colocamo-nos em relação com o mundo físico que nos rodeia, com os demais sujeitos e com nossas intenções, sentimentos e desejos. Em cada uma dessas dimensões estamos constantemente estabelecendo pretensões, mesmo quando, de modo geral, de forma implícita, relativas à validade do que estamos dizendo, implicando ou pressupondo”.

delas em prol do entendimento possível. Assim, o desenvolvimento da capacidade discursiva implica a possibilidade de que os agentes coordenem suas ações e comportamentos mediante o reconhecimento recíproco, a aceitação do melhor argumento e a responsabilização acerca das implicações normativas dos acordos estabelecidos consensualmente.

Da mesma forma como ocorre com as outras competências, entendemos que a competência discursiva pode e deve ser valorizada e desenvolvida em sala de aula. Reconhecemos que essa afirmação tem seus limites, uma vez que, para o desenvolvimento da competência discursiva, será necessário certa maturidade psíquica, capacidade de pensar formalmente e um nível mais avançado nos estágios de desenvolvimento. Entretanto, o que queremos insistir é no fato de que a instituição escolar pode, desde os anos iniciais da escolarização, insistir e prever práticas comunicativas e interativas que visem ao hábito do diálogo, da participação e do discurso. A formação de um sujeito adulto competente somente será possível se a escola também assumir como função primordial a formação das competências necessárias. Educar assume, nesse contexto, o significado de desenvolver a competência discursiva mediante a participação e o exercício da argumentação, da interação e da capacidade de autoexpressão.

[ii] *Ações e práticas pedagógicas possíveis*

Compreendemos a ação pedagógica, concretizada nos processos de ensino e de aprendizagem, nas metodologias e nos conteúdos escolares, como uma ação prática, uma ação social sistemática e intencionada que objetiva formar os novos membros da sociedade, sujeitos competentes à participação efetiva na vida da comunidade. Trata-se de uma ação que engloba intencionalidades, objetivos, visões de mundo e racionalidades, que podem ser percebidos na efetivação do ensinar e do aprender, na interação pedagógica entre educadores e educandos e nas práticas cotidianas da sala de aula.

Ao cotejarmos o termo ‘prática’ nos deparamos com o conceito aristotélico de *práxis*, que se refere a uma forma característica de vida humana (*bios praktikos*) dedicada à busca do bem. Ela se distingue da vida dedicada à teoria (*bios theoretikos*), uma vida contemplativa²⁰⁸. No âmbito de ações humanas, todas as ações pedagógicas podem ser entendidas enquanto

²⁰⁸ Seguindo a vertente grega do termo, encontramos em Aristóteles (2007), na *Ética a Nicômaco*, a afirmação de que as ciências podem ser classificadas em três grandes categorias: as teóricas ou especulativas (física, metafísica, matemáticas, etc.), as ciências práticas (ética e política) e as ciências produtivas ou *poiéticas* (as artes).

ações práticas, as quais se diferenciam das ações de fazer ou de produzir algo²⁰⁹. De modo geral, o que caracteriza a *práxis* é que ela consiste numa forma de ação reflexiva e sistemática que ao efetivar-se pode criticar e transformar a teoria que a rege.

A partir da compreensão de *práxis*, a ação educativa, efetivada nos tempos e espaços escolares, pode ser entendida enquanto uma prática ou um conjunto de práticas, uma forma específica de agir que presentifica, sistematiza e implementa um determinado projeto de educação. Trata-se, pois, da ação concreta do ensinar e do aprender com vistas à humanização e à formação do sujeito, com suas competências e capacidades.

Levando em conta os pressupostos teóricos a partir dos quais temos abordado o problema da formação do eu, especialmente no âmbito escolar, e tendo presente que as ações práticas do ensinar e do aprender, as metodologias e os conteúdos, que necessitam ser concretizados no ambiente escolar, conformam um conjunto de ações intencionadas que carregam matizes, nuances e pressupostos, passamos a discorrer sobre algumas práticas que consideramos condizentes com o projeto de formação de um sujeito competente, tal qual estamos explicitando.

a) A interação e a experiência da convivência mediada

Se entendemos que a educação é, sob certo sentido, interação, as práticas pedagógicas escolares não podem deixar de lado a convivência, o contato com o outro e a vivência grupal enquanto ações de ensinar e de aprender. A convivência no grupo e o contato com os outros conformam situações formativas primordiais, visto facultarem a aprendizagem de estratégias de entendimento acerca das coisas, fatos e estados do mundo objetivo, subjetivo e social.

Além disso, a interação e a convivência com o outro consistem em pré-requisitos à socialização e à individuação. Por isso, a convivência no ambiente escolar torna-se princípio insuperável da formação de uma identidade do eu mais autônoma, mais madura e mais descentrada. Opções e práticas pedagógicas que incentivem o individualismo, ou mesmo a

²⁰⁹ Tal diferença pode ser verificada na distinção realizada por Aristóteles (2007, p. 181 [1140a1]), quando ele afirma que “a classe de coisas variáveis abarca tanto coisas criadas quanto ações realizadas. Mas o criar (fabricar) é diferente do fazer (realizar) – uma distinção que admitimos a partir de discursos externos. Assim, a qualidade racional concernente ao fazer (realizar) difere da qualidade racional concernente ao criar (fabricar)”. Para Aristóteles, a arte é um bom exemplo do criar (*poiésis*). Já a prudência (*phrónesis*), ou sabedoria prática, correlaciona-se diretamente com a *práxis* ou o fazer.

falta de convivência social, não se sustentam se confrontadas com os pressupostos que temos defendido²¹⁰.

A interação e a convivência, enquanto situações formativas, necessitam ser mediadas, pressupondo por isso a presença e a ação do educador. O educador, além de representar a dimensão institucional da comunidade, torna-se testemunha e partícipe dos processos de aprendizagem. Ele é também o interlocutor da geração adulta, o porta-voz das intencionalidades, dos desejos, das preocupações e dos cuidados da sociedade com os seus novos membros. Desde a perspectiva de sua função mediadora, o educador é o responsável por organizar os melhores métodos e eleger, junto com os educandos, os temas de maior interesse a serem abordados. O diálogo aberto, a partilha de experiências e a capacidade de escutar e entender os educandos são atributos centrais para o educador.

b) O brincar e o jogar

Entendemos que o brincar e o jogar consistem em estratégias pedagógicas válidas para a consecução das intencionalidades de qualquer projeto educativo. A dimensão lúdica, junto da interação e da socialização, constituem elementos fundamentais para a formação e o desenvolvimento do ser humano. Para recordar o que foi exposto anteriormente, G. H. Mead apontava o brincar como o princípio a partir do qual a educação deveria ser conduzida, visto consistir num fundamento natural do desenvolvimento do humano.

Em atividades como o brincar e o jogar, é facultado à criança vivenciar e desenvolver a espontaneidade, a imaginação e a criatividade. Através do brincar, é possível o contato direto e a experiência com os objetos, com a natureza e com formas de organização e de coordenação social. Os jogos, mais organizados, permitem a estruturação da noção de regras e a necessidade de coordenar as ações dos vários componentes da equipe em vista de um objetivo comum.

Ao considerar as atividades lúdicas no rol das ações pedagógicas, a educação escolar estará contribuindo com o desenvolvimento integral da criança e do adolescente, pois a dimensão lúdica é parte constitutiva do humano. Além disso, o lúdico, enquanto ação didático-pedagógica, pode converter-se num modo de interação e de aprendizagem, entre

²¹⁰ Referimo-nos a algumas práticas adotadas por famílias, de centros de maior densidade populacional, de educar seus filhos em casa, dispensando a escola e fomentando certo modo de isolamento social. Entendemos que esse tipo de prática, mesmo diante de argumentação contrária, restringe o desenvolvimento de elementos e de dimensões fundamentais da identidade do ser humano, especialmente no que tange ao processo de socialização, como temos argumentado na presente tese.

educador e educandos, que foge das convenções de currículo engessadas e meramente técnicas. Aprender brincando ou jogando é mais prazeroso do que mediante exercícios ou técnicas que não desafiam o pensar ou apenas valorizam a dimensão intelectual. Com isso, não estamos dizendo que a educação escolar deve negar os conteúdos mínimos ou mesmo furtar-se ao exercício conceitual. Apenas enfatizamos que a dimensão lúdica também consiste numa dimensão fundamental do humano que merece ser desenvolvida, especialmente através de atividades que enfatizem o brincar e o jogar.

c) O diálogo, a argumentação e o discernimento

O diálogo consiste, sem dúvida, num recurso pedagógico importante. Aprender a dialogar, a argumentar e a discernir são competências que merecem ser desenvolvidas na escola. Além disso, o diálogo é elemento-chave para o processo de humanização, bem como para uma autêntica inserção cultural. Trata-se, também, de uma técnica pedagógica e de uma forma de relação educacional entre educador e educando, presente na história de várias culturas.

O diálogo consiste numa instância fundamental para a interpretação e o entendimento. Esse exercício mútuo de esclarecimento pode realizar-se em relação às coisas, fatos, valores, crenças ou leis. Pelo diálogo os diversos participantes da conversação podem expressar seu modo de entender o mundo e, ao mesmo tempo, escutar como os outros entendem esse mesmo mundo. Disso resulta a possibilidade de uma reflexão conjunta acerca dos diversos pontos de vista, bem como uma autorreflexão que leva a novos modos de entendimento e de compreensão da realidade. Colocar-se em processo de diálogo consiste em estabelecer uma dinâmica interativa em busca de um entendimento ou acordo com os outros acerca de algo. Através do diálogo é possível argumentar, dar razões e defender um ponto de vista, bem como estabelecer um processo de discernimento acerca das questões mais fundamentais da vida da comunidade.

Quando circunstanciamos o diálogo ao contexto escolar, ou seja, o diálogo em sua forma pedagógica, podemos perceber que os atos de perguntar, de ouvir e de dar uma resposta passam a ter papel de destaque na concretização dos processos de ensino e de aprendizagem. A pergunta é chave da compreensão, uma vez que abre possibilidades de acesso ao outro, à novidade e ao desconhecido. O ouvir implica o reconhecimento do outro, demonstrando abertura e aceitação à sua existência e à possibilidade de que os conteúdos dos seus proferimentos sejam plausíveis e aceitáveis. As ações de perguntar, de ouvir e de responder

denotam a possibilidade de que sejam instauradas novas formas de compreensão acerca do mundo, de si mesmo e da sociedade. O diálogo consiste, pois, numa forma de renovação do saber cultural, de coordenação das ações dos diversos sujeitos do grupo e de entendimento. Trata-se, por isso, de uma instância de formação e de aprendizagem sem o qual a consecução dos fins da educação seria dificultada.

d) A formação reflexiva e o método de pensar

A racionalidade e a consciência reflexiva são dimensões que necessitam ser aprendidas e desenvolvidas pelo ser humano, dependendo, por isso, de processos de formação. Ou seja, a razão e a consciência reflexiva não são estruturas inatas na vida do ser humano e da sociedade, mas frutos de processos contínuos de aprendizagem e de desenvolvimento das estruturas internas do eu, como já descrevemos anteriormente.

A formação da consciência reflexiva está diretamente relacionada à capacidade de pensar logicamente e ao desenvolvimento de um nível de pensamento formal. A estruturação da capacidade lógico-formal pode ser incentivada mediante a aprendizagem de um método de pensar, de modos científicos de acesso aos objetos, às coisas e aos fatos. Trata-se basicamente de que a escola incentive a aprendizagem da ciência enquanto regras gerais de pensar, de entender, de analisar e de relacionar-se com o conceito. Importa pois, que junto às outras ações pedagógicas, o trabalho intelectual e o trato com o conceito também sejam estimulados.

Como temos argumentado, junto à dimensão cognitivo-intelectual, necessitamos também considerar a dimensão lúdica, a estética e a interativa das ações pedagógicas. A formação do sujeito competente, tarefa da educação, pressupõe organização institucional, condições de mediação pedagógica, processos de ensino e de aprendizagem, conteúdos e metodologias específicas e organização de espaços e tempos de aprendizagem que facilitem o desenvolvimento desse sujeito e a estabilização de uma identidade do eu. Neste rol de pressupostos também se enquadra o papel do educador enquanto mediador do processo de formação, como veremos a seguir.

[iii] *O papel mediador do educador*

Temos nos orientado, na presente pesquisa, por um conceito pós-metafísico de racionalidade e de formação do ser humano. Tal opção pode ser percebida, em maior ou menor grau, nos escritos dos dois autores com os quais dialogamos. A opção por um modo de

pensar pós-metafísico implica considerar que os sentidos e as razões do ser, do existir e do agir humanos são propostos ou estabelecidos mediante uma construção imanente e coletiva. Essa construção, simbólica e intersubjetiva por natureza, pressupõe que cada sujeito humano, no encontro com os demais, constitui um mundo de sentidos, de significados, de expectativas e de realizações, o que lhe possibilita configurar uma identidade pessoal sob o signo da autorrealização, do autoentendimento e da participação solidária na vida da comunidade.

Sob esse mesmo princípio teórico, a educação, especialmente a escolar, desvela-se enquanto uma ação sistemática, intencionada e responsável das gerações mais antigas em relação às novas. Às gerações mais antigas, representadas pela figura do educador, cabe demonstrar que é possível percorrer o caminho da apropriação e da reconstrução do saber cultural, da estruturação de formas mais racionais de entendimento e de coordenação das ações dos diversos agentes implicados e de formas de agir e julgar mais descentradas e universais. Ou seja,

Cumprir à educação, em sua responsabilidade para com as novas gerações, mostrar o caminho já percorrido pelas gerações adultas, isto é, inseri-las naquilo que constitui o legado histórico e cultural da humanidade. Esta inserção constitui, por sua vez, a forma possível de prepará-las para a política, para a sua participação qualificada nos debates acerca dos destinos da sociedade (BOUFLEUER, 2009, p. 259).

Entendemos que uma das implicações pedagógicas, decorrente dos recortes teóricos que temos feito, consiste na possibilidade de repensar o papel do educador e do educando, no tocante às relações pedagógicas que se estabelecem no campo escolar. Sob o prisma do diálogo e da interação, a relação do ensinar e do aprender não pode mais ser assumida vertical e unidirecionalmente. Ou seja, não mais cabe aquela postura purista, por parte do professor, de se colocar na posição de alguém que somente ensina. Do mesmo modo, não mais cabe a figura de um aluno que apenas recebe, passivamente, os conteúdos a serem assimilados ou aprendidos. Disso decorre que a relação pedagógica pautada na comunicação, na interação e no diálogo, pressupõe a partilha, a participação e a cooperação de todos os implicados, visto que todos possuem algo para ensinar e para aprender. Obviamente que isso não implica deslegitimar a autoridade do professor, mas entender a sua contribuição sob o prisma da mediação dos significados e dos processos necessários ao desenvolvimento integral dos educandos e de si mesmo. Com isso, a relação pedagógica não pode mais ser compreendida a partir de um modelo de sujeito racional monológico, detentor do saber, que transmite os conteúdos e os saberes válidos aos outros sujeitos, “mas sim como relação entre sujeitos capazes de linguagem que, por meio de sua competência comunicativa, desenvolvem entre si processos recíprocos de ensino-aprendizagem” (DALBOSCO, 2010, p. 127).

Essa referência nos permite elevar a interação pedagógica à classe de promotora de processos de construção e de reconstrução conceitual do saber cultural, dos processos de coordenação das ações dos grupos sociais e de socialização individuadora. Se é por meio da interação que os processos de significação se tornam possíveis, as relações estabelecidas entre educadores e educandos são de primeira grandeza para a consecução dos fins da educação, dentre os quais a formação da identidade do eu ganha destaque. Ou seja, entendemos que essa referência nos permite rever o papel do educador em sala de aula, compreendendo-o sob o signo da mediação e do testemunho de vida.

Já apresentamos anteriormente o papel do educador enquanto mediador. Explicitá-lo enquanto ‘testemunho’, no contexto teórico pós-metafísico no qual temos procurado nos manter, parece-nos, por um lado, imprudente e um exercício de forçar certas analogias²¹¹. Por outro lado, entendemos que tanto Mead quanto Habermas nos abrem a possibilidade de compreender que o papel do educador também consiste em testemunhar sentidos. Mead (2008, p. 175) faz referência à importância dessa classe de relação, entre o educador e o educando, afirmando que existem fases e problemas da educação que necessitam ser contornados, o que “envolverá uma relação muito mais próxima entre o professor e o pupilo: um ensino do que a vida significa, do que a criança vai ficar para si”. Trata-se, sobretudo, do testemunho de sentidos e de significados que transcendem os elementos intelectuais, englobando as várias dimensões da existência do humano. Ou seja, o educador contribui para localizar o educando num mundo de sentidos, de convenções, testemunhando a partir das próprias ações e opções um posicionamento em relação à realidade objetiva, subjetiva e social nas quais ambos então inseridos.

De Habermas podemos intuir que as intenções dos diversos sujeitos somente se justificam quando traduzidas em ações. Ou seja, a pretensão de sinceridade e de veracidade para as experiências subjetivas só será verificada na sequência dos atos do indivíduo. Disso decorre que a ação pedagógica será condizente com os valores, os princípios e os pressupostos proferidos pelo educador, quando traduzir-se num testemunho, numa expressão existencial daquilo que ele crê e tenta viver através da ação pedagógica. Assim, o testemunhar torna-se condição do educar e um desafio concreto dos educadores frente aos seus educandos. Esse tipo de testemunho extrapola os conteúdos escolares convencionados nos currículos,

²¹¹ Embora entendendo que o termo testemunho refere-se, sobretudo, a uma analogia, não podemos deixar de alertar, consoante a Bouveresse (2005), o uso indistinto e indevido dessa forma argumentativa nas ciências sociais e, por consequência, no campo da teoria educacional. Bouveresse denuncia essa tendência denominando-a de “literarismo” ou a crença de que “um resultado científico só pode se tornar realmente profundo e importante depois que se conseguiu dar dele uma versão literária” (2005, p. 130).

abarcando o todo da existência dos vários sujeitos da educação. Assim, “os educadores têm uma responsabilidade também de contribuir com as novas gerações no seu enfrentamento dos muitos dramas de uma vida humana, como os relacionados à convivência, à realização pessoal, à busca de motivos para viver” (BOUFLEUER, 2009, p. 256-257). No caso do educador, trata-se de testemunhar um mundo de sentidos, no qual o processo de formação é possível.

Por isso, educar consiste em contar a própria história, ou, de modo mais específico, a forma como aprendeu e construiu sentidos para determinado domínio cultural, para determinada área do saber, para determinada ciência ou aspecto dela. A rigor, implica oferecer um testemunho acerca da própria aprendizagem, explicitando-a em suas motivações e como percepção de vida acerca de determinado aspecto do mundo ou da cultura (BOUFLEUER, 2009, p. 265).

Ou seja, testemunhar que um projeto de formação pode ser efetivado e que, para tal, não existem modelos pré-definidos, protótipos a serem copiados. Antes disso, existe uma testemunha viva, o educador, que representa a possibilidade de que um caminho pode ser percorrido, efetivado, realizado.

5 CONCLUSÃO

O estudo que realizamos teve por objetivo discutir o tema da formação do eu e sua relação com a educação, a partir de um contexto teórico pós-metafísico. Entendemos que a pertinência dessa pesquisa ancora-se na compreensão de que a educação, em sua forma institucional escolar, e os diversos processos nela desenvolvidos, constituem-se em elementos substanciais da vida social, bem como em condição para o desenvolvimento dos indivíduos e das comunidades humanas. A educação, através da escola, consiste numa forma orgânica e intencionada de humanização, de socialização e de individuação, processos fundamentais para a vida das pessoas e das sociedades, visto que somente nos tornamos humanos, no sentido estrito do termo, através de processos formativos e mediante aprendizagens significativas.

A educação e os processos de formação do eu circunscrevem-se, na atualidade, a um contexto plural, relativista e em constante mudança, que podemos denominar, teoricamente, de pós-metafísico. Esse contexto engendra crise dos referenciais tradicionais, desestabilização dos modelos de identidade e de sociedade já sedimentados, bem como questionamento das tradições culturais, morais e religiosas. Trata-se, também, de um contexto prenhe de possibilidades de mudança, de riqueza conceitual e de inovação, que demanda, sob a perspectiva educacional, constante reflexão, debate e novos modos de compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem, das intencionalidades, das metodologias, das relações pedagógicas e dos conteúdos escolares.

Enfatizamos que, levando em conta o contexto social no qual a educação está inserida, nosso principal esforço, na presente pesquisa, consistiu em investigar e compreender os processos de subjetivação e de estabilização de uma identidade do eu, a partir do interacionismo simbólico de George Herbert Mead e da teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas. Isso nos levou a refletir sobre o papel que a escola desempenha nos processos de formação dos sujeitos, especialmente no que tange ao desafio de auxiliar na formação de indivíduos sociais competentes e no desenvolvimento de uma identidade pessoal mais condizente com os desafios que a sociedade atual impõe aos seus membros.

De forma sintética, podemos afirmar que nossa pesquisa orientou-se por duas questões amplas: a) Como entender a formação do eu num contexto pós-metafísico de crise dos

supostos estruturantes da modernidade e da subjetividade? b) Como as teorias de Mead e de Habermas nos permitem reposicionar a compreensão dos processos de formação do eu e de estabilização de uma identidade pessoal, e, ao mesmo tempo, reinterpretar o papel e os desafios que a instituição escolar possui na atualidade?

No decorrer da pesquisa, argumentamos em prol da tese que, num contexto pós-metafísico, a formação da identidade do eu tem, nos aportes teóricos de G. H. Mead e de J. Habermas, elementos e pressupostos que justificam a possibilidade do desenvolvimento de processos formativos num ambiente escolar. A escola pode contribuir, efetivamente, na formação e na estabilização de um autoentendimento e de uma identidade pessoal, mais adequados e mais condizentes com os desafios que a sociedade contemporânea exige de seus membros. Ao considerar as perspectivas teóricas de Mead e de Habermas, encontramos uma alternativa conceitual distinta, que pode fornecer uma melhor compreensão dos processos formativos, especialmente em relação ao papel da escola na formação e na estabilização de uma identidade do eu.

Essa tese fundamenta-se na concepção de que a individuação se dá pela socialização. O mecanismo da comunicação é o princípio estruturante da mente, do *self* e da sociedade, consistindo no fundamento da sociabilidade humana, uma vez que possibilita, por meio da estrutura linguística, o entendimento entre os indivíduos, a participação em atividades cooperativas e a internalização das convenções e das demandas do grupo social. A identidade pessoal estrutura-se mediante a internalização das normas e das convenções coletivas, o desenvolvimento progressivo das estruturas internas do eu, processos contínuos de aprendizagem individual e social, processos de descentração do eu e de ganhos de racionalidade, em contextos comunicativos e simbólicos. A estabilização de uma identidade pós-convencional, último nível de desenvolvimento ideal da personalidade, pode ser compreendida a partir de um agir com fim cada vez mais universal e da estruturação de um sentido e de uma biografia para a própria existência. Tal classe de identidade abre a possibilidade para um autoentendimento, que permite ao sujeito agir de modo autônomo e responsável diante de si mesmo, da sociedade e da cultura. A instituição escolar, mediante processos de ensino e de aprendizagem sistemáticos e intencionados, pode contribuir efetivamente na formação do eu e na estruturação de uma identidade pessoal, em níveis mais elevados, qualificando os sujeitos a que se apropriem e reconstruam o saber cultural herdado, estabeleçam entendimentos acerca de algo no mundo, coordenem as ações com os demais membros do grupo social e participem de processos de interação e de socialização individualizadores.

Ressaltamos que a pergunta pela formação do eu é fundamental para a educação. Trata-se de uma questão sempre pertinente e atual, visto que dela decorrem possibilidades e formas de compreensão dos conteúdos, das metodologias e dos processos de ensino e de aprendizagem, que podem ser colocados em prática nas ações pedagógicas. Se o elemento central de uma ação pedagógica está no desenvolvimento de processos de aprendizagem que levem à construção e reconstrução do saber cultural, a novos modos de interação e de coordenação das ações dos diversos sujeitos sociais e a novos modos de organização e de estabilização da personalidade, então, refletir sobre a concepção de ser humano torna-se um exercício pertinente e necessário.

Reconhecer o caráter comunicativo e simbólico da formação da identidade do eu, tanto na perspectiva do agir comunicativo quanto do interacionismo simbólico, autoriza-nos a considerar a educação e a ação pedagógica sob a perspectiva da intersubjetividade e da interação simbólica. Entendemos que essa forma de conceber a formação da identidade do eu e a educação possibilita-nos lançar um renovado olhar acerca dos processos de subjetivação e dos fundamentos da ação educativa. Além disso, cremos que as perspectivas teóricas de Mead e de Habermas, reinterpretadas à luz dos desafios da sociedade e da escola na atualidade, consistem num modo válido de contornar as formas de relativismo hoje presentes na teoria educacional, bem como afrontar a denominada crise ou falta de fundamentos sobre a formação humana no contexto da educação. Isso é importante por que ponderamos que são procedentes as tentativas de investigação sobre o conceito de ação pedagógica e de subjetivação, num contexto pós-metafísico, especialmente quando essas tentativas estiverem orientadas por um olhar hermenêutico reconstrutivo.

De forma geral, a partir dos argumentos apresentados, podemos afirmar que, no ambiente escolar, são preponderantes processos de ensino e de aprendizagem que privilegiem ações solidárias e cooperativas, em detrimento de atividades e metodologias que acentuem a concorrência e o trabalho individual. Além disso, destacam-se como possibilidades pedagógicas: a abertura ao novo, a possibilidade de experimentação e o incentivo ao trato com a pluralidade; a convivência dialógica e a busca por entendimento nas diversas situações que se estabelecem na sala de aula; o diálogo, a argumentação e o discernimento das questões morais que emergem da convivência e da coexistência dos diversos sujeitos no ambiente escolar; a formação para a reflexão, o pensar e a ciência; a apropriação e a reconstrução do saber cultural. Na escola, são centrais as experiências nas várias dimensões da vida humana, especialmente aquelas relacionadas com a convivência, a acolhida do outro, o desenvolvimento da sensibilidade estética e a vida em comunidade.

Além disso, reafirmamos a necessidade de que a ação escolar oriente-se por uma concepção integral do humano, levando em conta a necessária formação técnico-científica, ético-política e estético-expressiva, de modo que sejam valorizadas as múltiplas dimensões do ser humano, da sociedade e do mundo. O trato conceitual e a reflexão são fundamentais para a educação, mas necessitam efetivar-se em consonância com a sensibilidade, o afeto e a busca por sentidos. Ser capaz de configurar sentidos para as coisas, para o mundo e para si mesmo, aprender a aprender e aprender sempre, consistem, talvez, nos grandes e prementes desafios a serem considerados pela ação pedagógica na atualidade. Também chamamos a atenção ao desafio de revermos nossa compreensão do papel do educador, entendendo-o, sobremaneira, como um mediador de sentidos e de possibilidades, mais do que um simples transmissor de informações ou conteúdos.

Obviamente que, com a presente tese, não conseguimos resolver os ‘problemas’ ou ‘crises’ da educação, mesmo porque essa não era nossa intenção. Quiçá, foi possível apresentar algumas reflexões, mais ou menos pertinentes sobre o campo educacional e as ações pedagógicas da atualidade. Apresentamos uma possibilidade de um novo olhar – um olhar conceitual diferente – sobre os processos de formação do eu e de estruturação ou fundamentação da ação pedagógica. É importante ressaltar que a tese apresentada não pretendia ser uma bula ou súmula de respostas às inquietações imediatas decorrentes da prática pedagógica. Ou seja, não tivemos como motivação elaborar ou fornecer um guia prático, uma receita aplicável ao cotidiano escolar, de como formar, estabilizar ou desenvolver identidades pessoais. O que buscamos foi propor uma forma de reflexão acerca de elementos teóricos que sustentam as práticas pedagógicas, especialmente no que tange ao tema da formação e do desenvolvimento da identidade do eu. Além disso, temos consciência de que fizemos um recorte do objeto de pesquisa em questão, bem como optamos por uma perspectiva teórica e metodológica específica. Neste sentido, assumimos integralmente essas escolhas, sabendo que elas poderiam ter sido diferentes, assim como poderiam ter sido outros os resultados e a própria tese apresentada.

6 REFERÊNCIAS

ABIB, José Antônio Damásio. Teoria social e dialógica do sujeito. **Psicologia: teoria e prática**, São Paulo, v.7, n.1, p. 97-106, jan./jun. 2005.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. 2.ed. Bauru, SP: EDIPRO, 2007. 320p.

BANNELL, Ralph Ings. **Habermas & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 164p.

_____. Habermas: racionalidade e processo de aprendizagem no projeto da modernidade. In: PAGNI, Pedro Angelo; SILVA, Divino José da (Org.). **Introdução à filosofia da educação: temas contemporâneos e história**. São Paulo: Avercamp, 2007, p. 272-297.

BANNWART JÚNIOR, Clodomiro José. **Estruturas normativas da teoria da evolução social de Habermas**. 2008. 265f. Tese (Doutorado em Filosofia) – UNICAMP, Campinas, 2008.

BIESTA, Gert J. J.. Mead, intersubjectivity, and education: the early writings. **Studies in Philosophy and Education**. Springer Netherlands, v. 17, n. 2-3, p. 73-99, Jun. 1998. Disponível em: <<http://www.metapress.com/content/p2437140t885hh20/fulltext.pdf>>. Acesso em: 08 mai. 2010.

_____. Radical Intersubjectivity: reflections on the “different” foundation of education. **Studies in Philosophy and Education**. Dordrecht, v. 18, n. 4, p. 203-220, Jul. 1999a. Disponível em: <<http://www.metapress.com/content/2rwhm9g9nqgy/?p=7ff19284626049d28e23b7c35523afea&pi=0>>. Acesso em: 08 de mai. 2010.

_____. Redefining the subject, redefining the social, reconsidering education: George Herbert Mead’s course on Philosophy of Education at the University of Chicago. **Educational Theory**. Illinois, v. 49, n. 4, p. 475-492, 1999b. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1741-5446.1999.00475.x/abstract>> Acesso em: 02 mar. 2012.

BIESTA, Gert; TRÖHLER, Daniel. George Herbert Mead and the development of a social conception of education. In: MEAD, George Herbert. **The philosophy of education**. Boulder, CO: Paradigm Publishers, 2008, p. 01-16.

BLUMER, Herbert. **George Herbert Mead and human conduct**. Walnut Creek, CA: Altamira Press, 2003. 197p.

BOUFLEUER, José Pedro. **Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas**. 3.ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001. 112p.

_____. A aprendizagem dos saberes em sua estrutura comunicativa como exigência de uma formação emancipadora. In: CENCI, Ângelo Vitório; DALBOSCO, Cláudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique (Org.). **Sobre filosofia e educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009, p. 253-267.

BOUVERESSE, Jacques. **Prodígios e vertigens da analogia: o abuso das belas-letas no pensamento**. São Paulo: Martins Fontes, 2005. 163p.

BREDO, Eric. Mead's Philosophy of Education: an essay review of The Philosophy of Education. **Curriculum Inquiry**. Toronto, v. 40, n. 2, p. 317-333, 2010. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-873X.2010.00484.x/pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2011.

CASAGRANDE, Clede Antonio. **Ação comunicativa, intersubjetividade e aprendizagem: a escola enquanto comunidade comunicativa**. 2008. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – UNIJUÍ, Ijuí: Unijuí, 2008.

_____. **Educação, intersubjetividade e aprendizagem em Habermas**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009. 192p.

COOK, Gary A.. **George Herbert Mead: The making of a social pragmatist**. Urbana, IL: University of Illinois Press, 1993. 231p.

COULTER, David. Creating common and uncommon worlds: using discourses ethics to decide public and private in classrooms. **Journal of Curriculum Studies**, Abingdon, v. 34, n. 1, 2002, p. 25-42. Disponível em: <<http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=8&hid=21&sid=a1c73db4-c4ff-423e-b777-c38deede74d%40sessionmgr110>>. Acesso em: 22 maio 2012.

DALBOSCO, Cláudio Almir. **Pragmatismo, teoria crítica e educação: ação pedagógica como mediação de significados**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. 260p.

DEEGAN, Mary Jo. Play from the perspective of George Herbert Mead. In: MEAD, George Herbert. **Play, school, and society**. New York: Peter Lang Publishing, 2006, p. xix-cxii.

DEAKIN CRICK, Ruth; JOLDERSMA, Clarence W. Habermas, lifelong learning and citizenship education. **Studies in Philosophy and Education**, Dordrecht, v. 26, n. 2, p. 77-95, mar. 2007. Disponível em: <<http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=12&hid=21&sid=a1c73db4-c4ff-423e-b777-c38deede74d%40sessionmgr110>> Acesso em: 22 maio 2012.

DUTRA, Delamar José Volpato. **Razão e consenso em Habermas: a teoria discursiva da verdade, da moral, do direito e da biotecnologia**. 2.ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2005. 290p.

EDER, Klaus. As sociedades aprendem, mas o mundo é difícil de mudar. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, São Paulo, n.53, p. 05-28, 2001.

ENGLUND, Tomas. The potential of education for creating mutual trust: schools as sites for deliberation. **Educational Philosophy and Theory**, Auckland, v. 43, n. 3, p. 236-248, 2011.

Disponível em: <<http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=11&hid=104&sid=a1c73db4-c4ff-423e-b777-c38deede74d%40sessionmgr110>>. Acesso em: 22 maio 2012.

FLICKINGER, Hans-Georg. A dinâmica do conceito de formação (*Bildung*) na atualidade. In: CENCI, Ângelo Vitório; DALBOSCO, Cláudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique (Org.). **Sobre filosofia e educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009, p. 64-80.

FREITAG, Barbara. **Dialogando com Jürgen Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2005. 288p.

GOERGEN, Pedro. Teoria da ação comunicativa e práxis pedagógica. In: DALBOSCO, Cláudio Almir; TROMBETTA, Gerson Luís; LONGHI, Solange Maria (Org.). **Sobre filosofia e educação: subjetividade e intersubjetividade na fundamentação da práxis pedagógica**. Passo Fundo: UPF, 2004. p. 111-151.

_____. Formação ontem e hoje. In: CENCI, Ângelo Vitório; DALBOSCO, Cláudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique (Org.). **Sobre filosofia e educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009, p. 25-63.

GOMES, Luiz Roberto. **Educação e consenso em Habermas**. Campinas: Ed. Alínea, 2007. 160p.

_____. O consenso como perspectiva de emancipação: implicações educativas a partir da teoria da ação comunicativa de Habermas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/29portal.htm>>. Acesso em: 15 de mar. 2010.

HABERMAS, Jürgen. **Para a reconstrução do materialismo histórico**. São Paulo: Brasiliense, 1983. 247p.

_____. **Passado como futuro**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993. 112p.

_____. **Comentários à ética do discurso**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999. 221p.

_____. **O discurso filosófico da modernidade: doze lições**. São Paulo: Martins Fontes, 2002a. 540p.

_____. **Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos**. 2.ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002b. 271p.

_____. **Agir comunicativo e razão destranscendentalizada**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002c. 111p.

_____. **Racionalidade e comunicação**. Lisboa: Edições 70, 2002d. 223p.

_____. **A crise de legitimação no capitalismo tardio**. 2.ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002e. 179p.

_____. **Teoría de la acción comunicativa:** racionalidad de la acción y racionalización social. 4.ed. Madrid: Taurus, 2003a, v.1. 517p.

_____. **Teoría de la acción comunicativa:** crítica de la razón funcionalista. 4.ed. Madrid: Taurus, 2003b, v.2. 618p.

_____. **Consciência moral e agir comunicativo.** 2.ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003c. 236p.

_____. **Era das transições.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003d. 222p.

_____. **A ética da discussão e a questão da verdade.** São Paulo: Martins Fontes, 2004a. 69p.

_____. **Verdade e justificação:** ensaios filosóficos. São Paulo: Edições Loyola, 2004b. 330p.

_____. **O futuro da natureza humana:** a caminho de uma eugenia liberal? São Paulo: Martins Fontes, 2004c. 159p.

_____. **O ocidente dividido.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2006a. 205p.

_____. **Técnica e ciência como “ideologia”.** Lisboa: Edições 70, 2006b. 147p.

_____. **A inclusão do outro:** estudos de teoria política. 3.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007. 404p.

_____. **Obras escolhidas:** fundamentação linguística da sociologia. Lisboa: Edições 70, 2010. v.1. 350p.

_____. **Teoría da la acción comunicativa:** complementos y estudios previos. 6.ed. Madrid: Ediciones Cátedra, 2011. 507p.

_____. **Teoria do agir comunicativo:** racionalidade da ação e racionalização social. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012a, v.1. 704p.

_____. **Teoria do agir comunicativo:** sobre a crítica da razão funcionalista. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012b, v.2. 811p.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. 102p.

HERMANN, Nadja. **Validade em educação:** intuições e problemas na recepção de Habermas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999. 137p.

_____. **Hermenêutica e educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 112p.

_____. Os alcances pedagógicos da crítica habermasiana à filosofia da consciência. In: DALBOSCO, Cláudio Almir; TROMBETTA, Gerson Luís; LONGHI, Solange Maria (Org.).

Sobre filosofia e educação: subjetividade e intersubjetividade na fundamentação da práxis pedagógica. Passo Fundo: UPF, 2004. p. 92-110.

_____. **Ética e estética:** a relação quase esquecida. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. 119p.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento:** a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Ed. 34, 2003. 296p.

_____. **Crítica del agravio moral:** patologías de la sociedad contemporánea. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica: Universidad Autónoma Metropolitana, 2009. 464p.

JOAS, Hans. **G. H. Mead:** a contemporary re-examination of his thought. Massachusetts: The MIT Press Cambridge, 1997. 268p.

_____. **El pragmatismo y la teoría de la sociedad.** Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 1998. 310p.

KAMINSKY, Gregorio. Estudio preliminar. In: MEAD, George Herbert. **Escritos políticos y filosóficos.** Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009, p. 09-33.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia.** 4.ed. Piracicaba: Editora Unimep, 2004. 107p.

MARQUES, Mario Osorio. **Conhecimento e modernidade em reconstrução.** Ijuí: Ed. Unijuí, 1993. 126p.

_____. **Pedagogia:** a ciência do educador. 2.ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 1996. 181p.

_____. **A aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência.** 2.ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000. 144p.

MARTIN, Jack. Educating communal agents: building on the perspectivism of G. H. Mead. **Educational Theory.** Illinois, v. 57, n. 4, p. 435-452, nov. 2007. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1741-5446.2007.00267.x/full>>. Acesso em: 25 jun. 2012.

MARTINAZZO, Celso José. **Pedagogia do entendimento intersubjetivo:** razões e perspectivas para uma racionalidade comunicativa na pedagogia. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. 232p.

MCCARTHY, Thomas. **La teoría crítica de Jürgen Habermas.** 4.ed. Madrid: Tecnos, 2002. 479p.

MCINTOSH, Donald. Language, self, and lifeworld in Habermas's theory of communicative action. **Theory and Society,** Dordrecht, v. 23, n. 1, p. 1-33, feb. 1994. Disponível em: <<http://www.springerlink.com/content/j3311788716088r2/fulltext.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2010.

MEAD, George Herbert. **Mind, self, and society:** from the standpoint of a social behaviorist. Chicago: The University of Chicago Press, 1992. 401p.

_____. **Espíritu, persona y sociedad:** desde el punto de vista del conductismo social. Barcelona: Paidós, 1973. 403p.

_____. **Selected writings.** Chicago: The University of Chicago Press, 1981. 416p.

_____. **On social psychology.** Chicago: The University of Chicago Press, 1984. 358p.

_____. **The philosophy of the present.** Amherst, New York: Prometheus Books, 2002. 202p.

_____. **Play, school, and society.** New York: Peter Lang Publishing, 2006. 157p.

_____. **The philosophy of education.** Boulder, CO: Paradigm Publishers, 2008. 196p.

_____. **Escritos políticos y filosóficos.** Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009. 390p.

MENDES, Vitor Hugo. O sujeito da educação no horizonte da intersubjetividade comunicativa. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007. Caxambu. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/index.htm>>. Acesso em: 15 mar. 2010.

MORRIS, Charles. George H. Mead as social psychologist and social philosopher. In: MEAD, George Herbert. **Mind, self, and society:** from the standpoint of a social behaviorist. Chicago: The University of Chicago Press, 1992. p. ix-xxxv.

MÜHL, Eldon Henrique. **Habermas e a educação:** ação pedagógica como agir comunicativo. Passo Fundo: UPF, 2003. 344p.

MURPHY, Arthur E. Introduction. In: MEAD, George Herbert. **The philosophy of the present.** Amherst, New York: Prometheus Books, 2002, p. 05-29.

NIETZSCHE, Friedrich. **O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo.** 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. 179p.

NOBRE, Marcos; REPA, Luiz. Introdução – Reconstruindo Habermas: etapas e sentido de um percurso. In: NOBRE, Marcos; REPA, Luiz (org.). **Habermas e a reconstrução:** sobre a categoria central da teoria crítica habermasiana. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 13-42.

NUNNER-WINKLER, Gertrud. Formação da identidade em tempos de mudanças velozes e multiplicidade normativa. **Educação,** Porto Alegre, v.34, n.1, p.56-64, jan./abr. 2011.

OELKERS, Jürgen. Some historical notes on George Herbert Mead's theory of education. In: TAYLOR, Michael; SCHREIER, Helmut; GHIRALDELLI Jr, Paulo (Org.). **Pragmatism, education, and children.** Editions Rodopi BV, 2008. p. 43-71. Disponível em: <<http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=7&hid=125&sid=9fc3f42e-7e23-4098-88d6-8dcff8850987%40sessionmgr110>>. Acesso em: 09 jul. 2012.

PIAGET, Jean. **Biologia e conhecimento:** ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. 423p.

_____. **Epistemologia genética**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 123p.

PRESTES, Nadja Hermann. **Educação e racionalidade**: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola. Porto Alegre: Edipucrs, 1996. 138p.

RECK, Andrew J.. Editor's introduction. In: MEAD, George Herbert. **Selected writings**. Chicago: The University of Chicago Press, 1981, p. xiii-lxii.

REESE-SCHÄFER, Walter. **Compreender Habermas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. 183p.

REPA, Luiz. **A transformação da filosofia em Jürgen Habermas**: os papéis de reconstrução, interpretação e crítica. São Paulo: Singular; Esfera Pública, 2008. 238p.

SASS, Odair. **Crítica da razão solitária**: a psicologia social segundo George Herbert Mead. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004. 304p.

SCHILLER, Friedrich. **Cartas sobre a educação estética da humanidade**. 2.ed. São Paulo: EPU, 1992. 151p.

SIEBENEICHLER, Flávio Beno. **Jürgen Habermas**: razão comunicativa e emancipação. 4.ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003. 181p.

SILVA, Filipe Carreira da. **Em diálogo com os tempos modernos**: o pensamento político e social de G. H. Mead. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2009. 304p.

_____. School and democracy: a reassessment of G. H. Mead's educational ideas. **Ética & Política / Ethics & Politics**. Edizioni Università di Trieste, XII, p. 181-194, 2010. Disponível em: <http://www.openstarts.units.it/dspace/bitstream/10077/4690/1/CarreiraDaSilva_E%26P_XII_2010_1.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2012.

STRAUSS, Anselm. Introduction. In: MEAD, George Herbert. **On social psychology**. Chicago: The University of Chicago Press, 1984, p. vii-xxxi.

TUGENDHAT, Ernst. **Autoconciencia y autodeterminación**: una interpretación lingüístico-analítica. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1993. 285p.

WEBER, Bryce. Negative autonomy and the intuitions of democracy. **Philosophy & Social Criticism**, Boston College, v. 32, n. 3, p. 325-346, 2006. Disponível em: <<http://psc.sagepub.com/cgi/content/abstract/32/3/325>>. Acesso em: 05 maio 2010.

WELLMER, Albrecht. **Ética y diálogo**: elementos del juicio moral en Kant y en la ética del discurso. Barcelona: Anthropos; México: Universidad Autónoma Metropolitana – Iztapalapa, 1994. 255p.

WELSCH, Wolfgang. Mudança estrutural nas ciências humanas: diagnóstico e sugestões. **Educação**, Porto Alegre, v.30, n.2, p. 237-258, maio/ago. 2007.

WIGGERSHAUS, Rolf. **A Escola de Frankfurt**: história, desenvolvimento teórico, significação política. 2.ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2006. 742p.

YNCERA, Ignacio Sánchez de la. **La mirada reflexiva de G. H. Mead:** sobre la socialidad y la comunicación. 2.ed. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 1994. 412p.

_____. Interdependencia y comunicación. Notas para leer a G. H. Mead. **Revista Española de Investigaciones Sociológicas**, Madrid, n.55, p.133-164, 1991.

YOUNG, Michel F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**. v.16, n.48, p. 609-623, set./dez., 2011.