

Em busca de conceitos para o trabalho com processos coletivos (e conflituosos) de interpretação do mundo¹

Marco Antonio Sampaio Malagodi²

O contexto da busca

O presente artigo se conecta fortemente a perguntas levantadas ainda em meu mestrado em Ciências Florestais quando abordei uma situação de conflito socioambiental silenciado³. Nesse caso, me chamou a atenção o confronto entre diferentes saberes e racionalidades, saindo vitoriosos aqueles saberes que eram expressos pelos atores mais poderosos política e juridicamente, subentendidos como superiores - sendo técnicos e científicos, prescindindo assim de espaços de comunicação argumentativa. Entendi que desejando-se fortalecer a dimensão ética de intervenções socioambientais como aquela, uma negociação política precisaria estar intimamente ligada à negociação entre diferentes formas de interpretação do mundo. De lá pra cá, venho sentindo a necessidade de ampliar minha compreensão sobre processos coletivos a partir dos quais se deseja promover ações transformadoras de uma certa “realidade”, com especial atenção ao estudo das possibilidades oferecidas pela mediação de tais ações por interações comunicativas e os conhecimentos aí gerados.

No presente artigo, partindo das noções de *comunidades de aprendizagem (CA)*, *comunidades interpretativas* em Boaventura Sousa Santos (**CI**) e *processos cooperativos de interpretação* na Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas (**PCI**) procuro elementos que me auxiliem na melhor compreensão dessa busca e assim na elaboração de novas e mais relevantes perguntas.

Considerando a definição de Durkheim de educação como socialização - garantia de continuidade histórica através da transmissão cultural e de experiências entre gerações (Ghiraldelli, 1996: p.10) -, Tassara⁴ acredita que é a reflexividade de tal processo que nos permite expor os códigos mediadores de nossas leituras de mundo, explicitando as ideologias através das quais diagnosticamos a “realidade” vivida. Mas

¹ Gostaria de agradecer às provocações, oportunidades e pistas de novos e antigos amigos que têm me ajudado a pensar essas questões, entre eles Eda Tassara (minha atual orientadora) e pesquisadores do Laboratório de Psicologia Sócio-Ambiental e Intervenção (LAPSI/IP-USP), Ricardo Novaes, Ludmila Cavalcante, Franklin Carvalho, Maria Rita Avanzi, Vitor Rosa, Maurício Marcon, Cláudia Santos, Alessandra Costa-Pinto, Luiz Ferraro e Marcos Sorrentino.

² Doutorando em psicologia social pelo Instituto de Psicologia da USP. Pesquisador da área de intervenções socioambientais, associado ao LAPSI/IP-USP, consultor no Programa Temático de Educação e Conservação Ambiental (PTECA/ESALQ-USP).

³ MALAGODI, M. A. S. Estudos sobre um programa de reflorestamento ciliar: subsídios para a compreensão das relações entre extensão rural e educação ambiental. Piracicaba, 1999. 325p. Dissertação (mestrado) - Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz"/Universidade de São Paulo. A “ponte” entre a dissertação e o presente artigo foi apresentada na ANPPAS 2002 sob o título “Otimizando a conservação ambiental: sem arena de disputas, sem pactos, sem conhecimentos construídos, sem partilha do poder?”, no GT 6 - Conhecimento Local e Meio Ambiente.

⁴ Tassara (2003), comunicação durante a disciplina “intervenção social e conhecimento científico”, no IP-USP/São Paulo.

reflexividade da socialização seria apenas a estratégia, que deverá ser combinada com os conteúdos a serem gerados sob uma ética de respeito às possibilidades diferenciais de percursos biográficos individuais e coletivos. Portanto, oriento-me para uma educação que critique a manutenção de uma forma hegemônica de socialização, trabalhando-a de forma reflexiva, para melhor sabê-la e transformá-la. *Desenvolvimento e sustentabilidade* são alguns desses códigos a serem desconstruídos.

Entendo a noção de *desenvolvimento sustentável* como resultado de disputas sociais de interpretação da “realidade” na/da qual vivemos, trazendo uma leitura também hegemônica de *ambiente* e de *crise ambiental*, que segundo Tassara, desconsidera o sistema integrado cultura-técnica-ambiente, gerador da estrutura societal, tornando tal crise pouco inteligível⁵. Buscando maior inteligibilidade, aproximei-me da análise da autora sobre a crise ambiental, ao considerá-la uma projeção da crise do Ocidente, *uma crise política e ética da razão* (Tassara, 1992: p.13). Assumindo - como a autora - que conhecimento é forma mas também conteúdo (ideologia), interessa-me entender as implicações para o encontro, produção e manejo de diferentes saberes em um processo educativo que se pretende emancipatório. Como poderia acontecer tal interação? Busco o planejamento e condução de um projeto educativo que me permita vivenciar um processo reflexivo sobre nossas diferentes formas de socialização, elegendo para tanto o encontro e a produção de saberes em espaços coletivos - entre adultos - sob consensos e/ou conflitos, contingentes à validação desse coletivo sobre o que seja “conhecimento” e “realidade”. A brecha que me tem permitido esse caminhar é a *educação ambiental*, e entre as muitas questões que formulo a partir dessa prática social, está: como trabalhar a construção metodológica de uma intervenção social que busca favorecer a interação comunicativa entre diferentes agentes sociais de modo a alcançar maior inteligibilidade sobre a problemática socioambiental onde estamos inseridos? O que tal interação comunicativa pode revelar como problemático ou paradoxal na forma como os diferentes agentes (inclusive nós coordenadores) interpretam o mundo? Nessa busca, quais as implicações e significados de se fomentar e vivenciar uma CA, ou ? E quanto às CIs? E os PCI? Que diferenças conceituais se escondem por trás da aparente semelhança em termos de *processos coletivos de interpretação do mundo?* Para que diferentes direções filosóficas, estratégicas e políticas elas apontam?

Às/aos colegas interessados no tema alerto que esse *paper* traz a marca de um ainda começo de caminhada, o compartilhamento de dúvidas mais que de descobertas, que espero poder vivenciar cada vez mais por dentro dos próprios processos coletivos de interpretação que tento compreender.

⁵ Tassara (2003), idem anterior. Para Tassara, a produção do *ambiente* segue um padrão de desejabilidade necessariamente integrado a uma geopolítica

*Minha inserção e prática social no “curso de formação de agentes locais de sustentabilidade”*⁶

Um setor de uma grande empresa brasileira do ramo do papel e celulose demonstrou interesse em criar uma nova relação de comunicação com a sociedade do município onde se insere, em Capão Bonito (SP) - o que teria impactos positivos na certificação de suas áreas produtivas de eucaliptos, favorecendo a conquista de novos mercados. Convida então um programa sediado na universidade (que já era parceira no campo da conservação e educação ambientais) para construir esse processo. Esse programa, a partir de seus consultores (sou um deles), inicia diálogos com representantes de alguns projetos e instituições do município, convidando-os a participar de um curso, onde se imaginava seria possível um tempo e um espaço para interações comunicativas sobre os problemas socioambientais no município, interligando sinergicamente no futuro as iniciativas numa estrutura de rede, com benefício para cada ação/entidade e promoção de qualidade no controle público das políticas municipais. Esse curso⁷ vem fomentando o compartilhamento e debate das experiências profissionais/institucionais dos participantes, em diálogo com saberes acadêmicos (trazidos principalmente pelos coordenadores), cultivando a possibilidade desses participantes virem a se tornar efetivamente um grupo, cuja forma, organização e estratégia de ação seriam cada vez mais obra e arte dele próprio, redefinindo até o nosso papel de coordenadores.

Em relação à empresa financiadora, apresentamos um modelo diferente de produto/serviço, sinalizando que este só se efetivará na medida em que seus representantes oficiais participem ativamente do processo, cultivando relações dialógicas: por dentro desse ambiente social a empresa entenderia e poderia propor as melhores oportunidades de construção de uma nova política interna de comunicação e cooperação social. Um possível resultado poderia ser o financiamento futuro de projetos socioambientais integrados, dialogando com ações governamentais, onde eles seriam planejados, desenvolvidos e avaliados em

⁶ Compartilho desde 2001 a concepção e coordenação do processo “curso” com Ricardo Novaes, doutorando pelo PROCAM/USP, contando também com o apoio da equipe PTECA/USP. Essa estratégia de curso de formação integra-se num esforço maior e coletivo de desenvolvimento metodológico de cursos de *formação de educadores para sociedades sustentáveis*, e tive a oportunidade de compor a coordenação do curso de especialização em Piracicaba (SP) em 2001, desenvolvido em parceria com o Laboratório de Educação e Política Ambiental (OCA), IPEF e Depto. de Ciências Florestais da ESALQ - USP.

Ver MALAGODI, M. A. S.; SORRENTINO, M.; SANTOS, C. C.; FERRARO JUNIOR, L. A. Rede Institucional de Cursos de Especialização voltados à Educação de Educadores ambientais para Sociedades Sustentáveis. In Anais do III Encontro sobre Educação Ambiental na Agricultura (no prelo). Campinas: Editora do IAC, 2002. Essa estratégia vem se fortalecendo atualmente com a consolidação da Rede Universitária de Pesquisa em Educação Ambiental (RUPEA).

⁷ Em termos institucionais, trata-se de um curso de difusão da Universidade de São Paulo (ESALQ/IPEF - Programa Temático de Educação e Conservação Ambiental), que vem se realizando no município de Capão Bonito (SP) em 3 etapas: reconhecimento e articulação social (2001-2002), formação de um coletivo interessado em participar de um curso-fórum (2003), e o início dos encontros mensais (desde setembro de 2003).

processos argumentativos - tanto cooperativos quanto conflituosos, pois críticos quanto à questão da *interpretação* e realizados entre uma grande diversidade de interesses e visões de mundo.

No momento, conduzimos exercícios de investigação de temas eleitos livremente pelos participantes do curso sobre o município (como situações problemáticas que os motivam à ação-reflexão), a partir dos quais debatemos a questão da produção de conhecimentos, subsidiando ações coletivas a serem politicamente formuladas e negociadas. Nosso “curso” em Capão Bonito pretende-se facilitador de uma possibilidade de encontro que privilegie a construção coletiva de significados sobre o mundo. Entendo que os fragmentos de tal construção se comunicam de variadas formas, ora em consenso, ora em oposição, e até pelo silêncio. Percebo que o encontro dessas significações (expressão de saberes) vem se dando em diferentes níveis: desde as diferentes imagens de mundo e do humano que estão presentes, até a representação das causas dos problemas socioambientais do município e região, passando sempre pelo debate sobre a adequação das próprias estratégias sugeridas pela coordenação nesse caminhar.

Considero essa estratégia uma inovação metodológica em EA que precisa ainda ser melhor avaliada, debatida e enriquecida, além de sentir muita dificuldade no desenvolvimento de uma comunicação coletiva realmente argumentativa. A partir de 2003 essa busca teórico-metodológica sobre o encontro entre diferentes saberes passou a dialogar mais intensamente com a idéia da *intervenção psicossocial*, abordagem desenvolvida pela prof. Eda Tassara e estruturante dos trabalhos do LAPSI, questionando eticamente a influência da cultura científica na perspectiva de construção do que a autora considera como verdadeira Política Ambiental (Tassara, 1992). Ainda sem uma avaliação mais sistemática, destaco a seguir algumas percepções pessoais sobre o acontecimento do “curso”.⁸

Muitas imagens conflitantes de mundo têm sido verbalizadas ao longo do processo comunicativo criado nos encontros mensais. **Debater a “realidade”** cotidiana percebida e investigada por cada um tem sido motivante e prazeroso para a maioria. São apresentadas **muitas leituras práticas de mundo**, geralmente conflitantes com as nossas (coordenação): como expressão da militância e luta pela sobrevivência de cada um em sua entidade/projeto, como idéia mais conservadora sobre os horizontes de mudança social (possibilidades futuras), como necessidade de antecipação de padrões conhecidos de dificuldades para os quais eles precisam estar preparados, como resistência diária para não se perder o que já foi duramente conquistado. Os níveis crescentes de **participação das pessoas no planejamento e condução** das tarefas dos encontros tem sido muito valorizada por eles, e para nós uma experiência rica de diálogo e avaliação.

⁸ Nessa primeira etapa planejamos 12 encontros mensais de um dia (aos sábados), 2 encontros vivenciais de três dias, 2 visitas técnicas e algumas reuniões extraordinárias entre esses encontros. Quinzenalmente vamos ao município para facilitar o trabalho dos voluntários no planejamento dos encontros e atender a outras solicitações sobre os exercícios em andamento, além de reuniões operacionais com a empresa financiadora. Estamos já em nosso 10º encontro.

O trabalho em grupo (e sub-grupos) **geralmente tem induzido consensos**, desmotivando os aprofundamentos nas idéias diferentes - os temas mais polêmicos acabam sendo evitados, assim como os confrontos. Mesmo assim, percebo que os diferentes valores se chocam sutilmente a todo momento (principalmente nos bastidores)⁹. Alguns se mostram muito **motivados em conhecer mais sobre o “método” e os “conteúdos” acadêmicos** trazidos por nós coordenadores, por vezes justificando a importância desse poder nas relações/interações cotidianas relacionadas aos projetos que desenvolvem. **Transparência e confiança** têm sido fundamentais para o cultivo da vontade de continuar no grupo, levando os participantes a gostar e zelar pelas regras de convivência/comunicação sugeridas (como o respeito às falas dos outros). Percebo **diferentes nichos de debate/conflito** entre saberes, que acontecem no grupo, cada qual com intensidade e motivação diferentes para o dissenso, geralmente nessa sequência crescente de polemicidade: 1) na narrativa de um acontecimento passado (diferentes versões do fato); 2) nas diferentes explicações sobre as causas e/ou impactos de tal acontecimento; 3) nas diferentes formas de crítica sobre o acontecimento (posicionamentos políticos); 4) no confronto de valores diferentes que chegaram a ser explicitados em suas raízes. As avaliações sobre os exercícios que eles desenvolvem (as **“devoluções”** da coordenação) tem sido muito demandadas, valorizadas e bem recebidas; quando demoramos em fazê-las ou as fazemos precariamente, alguns nos acusam de estarmos apenas “sugando-os”, recusando-nos de compartilhar um precioso saber que vem da universidade. Percebo também em alguns a ansiedade em instrumentalizar as investigações que realizam para **confirmar o que já sabiam** - o que tem me levado a refletir sobre minha própria estratégia de pesquisa, e também sobre a cultura de produção científica a partir de onde falo. Por vezes alguns integrantes compartilharam conosco alguma conquista que atribuem ao nosso processo, consequência do aumento de solidariedade entre eles. Temos provocado a perspectiva de **reedição metodológica do que vivemos nesse curso** para o espaço menor (às vezes maior) de suas entidades, projetos ou grupos sociais. Tenho aprendido a valorizar a riqueza do **momento da interação em si**, estando mais aberto para o imprevisível e para a perda parcial de controle do processo. A ênfase que temos dado ao **valor construtivo da emergência dos conflitos** parece ser cada vez melhor compreendida por eles, na medida em que se constroem menos em discordar de algo e assim vão se apropriando do espaço comunicativo. Existem **muitos bastidores nesse processo coletivo** (conflitos, leituras e informações que não aparecem durante os encontros por algum motivo) que trazem grande riqueza de interações e de subsídios para nossas propostas processuais no grupo, quando conseguimos captá-los, claro.

⁹ Segundo Tassara, para se fortalecer o poder do grupo quando esse é heterogêneo, temos que trabalhar o dissenso. Comunicação pessoal no LAPSI, 2004.

O que posso descobrir sobre o espaço coletivo que busco fomentar, a partir da noção de *comunidades de aprendizagem (CA)*?

Desde minha experiência no curso de especialização em Piracicaba (SP), trago a incômoda sensação de vivenciar um espaço coletivo que considerávamos desde o início, “já” uma *comunidade de aprendizagem* (formado por alunos, coordenadores e convidados do curso), com pouca clareza tanto do significado político-filosófico dessa noção quanto de suas implicações processuais-metodológicas. Na época, cheguei à conclusão de que o mais adequado naquela nossa circunstância teria sido considerar a **CA** como “ponto de chegada”, alvo de pesquisa; algo que gostaríamos de já estar vivenciando mas que ainda precisaria ser entendido e construído durante o processo. Acredito que essa atitude inicial teria melhor contribuído para novas reflexões e desafios metodológicos-processuais. As contribuições que trago a seguir sobre as *comunidades de aprendizagem (CA)* vêm principalmente de uma edição especial sobre o tema organizada pela revista *Pátio*¹⁰, no contexto da transformação da prática e da instituição escolar¹¹.

Mello (2003), citando Jaqueline Moll, diz que as **CA** têm origem em experiências norte-americanas e espanholas da década de 1980 desenvolvidas “para dar resposta à distância entre escola e família, à inocuidade da educação escolar frente a grupos social e culturalmente discriminados, e ao crescente fenômeno de que se queixa o professorado: a indisciplina” (p.2). A partir dos anos 1990 o termo passou a se referir também às cidades educadoras e aos espaços na rede informática. Yus (2003) considera que a noção de **CA** decorre de correntes educativas holísticas como a iniciada por Freinet e a desenvolvida no *Movimento Cooperativo da Escola Popular* (p.11). Para Coll (2003), a expressão **CA** designa um amplo conjunto de experiências e propostas, “no marco de tradições teóricas e conceituais que são díspares e que, muitas vezes, respondem a preocupações e objetivos também diversos” (p.27).

Torres (2003) vê 3 eixos perpassando a diversidade de usos da noção de **CA**, nos últimos anos: a) escolar/extra-escolar; b) real/virtual; e c) a dos objetivos e sentidos a ela atribuídos. Para ela, tal uso refere-se tanto a aspirações como a experiências históricas (p.23), estando sua atual consagração associada a fatores como: desenvolvimento local e comunitário, diminuição do papel do Estado e crescimento da

¹⁰ Revista *Pátio*, n.º 24: Comunidades de Aprendizagem, ano VI, nov.2002/jan.2003.

¹¹ Ao longo da construção desse *paper* conheci também um outro ramo de significados atribuídos ao tema, associado à transformação de culturas organizacionais (em geral), aplicado a desafios empresariais (em particular), tendo como foco temático a *organização que aprende*, e sendo um dos seus expoentes Peter Senge, com a obra *A quinta disciplina*. Não avancei em tal caracterização, mas entendi que muitas das suas orientações processuais podem se comunicar com minha busca, embora aplicada ao contexto do desenvolvimento organizacional, cujas premissas ideológicas geralmente não são problematizadas.

participação cidadã, expansão das tecnologias da informação e comunicação, valorização da aprendizagem como eixo organizador da sociedade, diversificação da oferta educativa, insatisfação com o sistema escolar e busca de alternativas (p.23). Entre as diversas referências atribuídas ao termo por Torres, destaco aquelas que enfatizam os “processos de desenvolvimento econômico, desenvolvimento de *capital social* ou desenvolvimento humano em sentido amplo”, e as que enfatizam a cidadania e a participação social (p.23).

Resumidamente, para Sato (2003), uma CA caracteriza-se por sermos nela todos educandos e educadores (p.43); entendo que para a autora a CA possa ser simplesmente um contexto comunicativo criado por uma intervenção educacional, incidindo sobre a parte da comunidade (de moradores de um lugar) que participará dessa intervenção (p.45). Processualmente, para Sato (2003), a CA insere-se no contexto maior dos desafios da educação dialógica, e sua formação “depende do ritmo de vida do grupo” em questão (p.45). Santos (2002b) vê na CA o estabelecimento de um processo que promove a *implicação* dos sujeitos (no conceito de Barbier) no seu próprio processo formativo, e parte do pressuposto de que o conhecimento gerado a partir da prática e diálogo reflexivo com outros favorece a incorporação dos conhecimentos construídos pelo sujeito em formação (por si e para si), pois ele está no centro da ação educativa (p.84). Para a autora, a CA pressupõe a solidariedade e o compartilhamento nessa produção de saberes (p.85).

Périssé (2003) parte de alguns conceitos relacionados ao significado em latim da palavra *comunidade* para apresentar sua leitura da noção de CA (*conjunto, comunhão, espaço, participação e totalidade*): quando recontextualizados especificamente para a questão da aprendizagem “esses constructos combinam-se para dar origem à noção de associação de pessoas com comunhão de interesses, objetivos e ideais; reunidas em ambientes reais ou virtuais; envolvidas em um esforço solidário e cooperativo de todos para processar informações e organizar conhecimentos” (p.18).

Para Torres (2003) uma CA...

“...é uma comunidade humana e territorial que constrói um projeto educativo e cultural próprio, inserido no e orientado para o desenvolvimento local e humano, para educar a si própria, suas crianças seus jovens e adultos, graças a um esforço endógeno, cooperativo e solidário, baseado em um diagnóstico não apenas baseado em suas carências, mas, sobretudo, de suas forças para superar essas carências” (p.23).

Em termos das correntes dominantes hoje, a autora critica a ênfase dada à noção de *comunidade* em detrimento da noção de *aprendizagem*, resultando em “pouca atenção aos aspectos pedagógicos” (p.23). Acredita que a CA não deva ser resultado da soma de intervenções isoladas ou mesmo articuladas, mas sim a “construção de planos educativos territorializados” (p.25).

Moll (2003) diz que “a proposta de CA implica sair da perspectiva isolada que caracteriza a escola para a construção de uma comunidade na qual, além dos professores e especialistas, os próprios alunos, os pais e

os demais membros da comunidade tomem parte ativa nas decisões e nos projetos que definem, planejam, avaliam, acompanham as trajetórias educativas que os alunos percorrem em seus anos de vida escolar” (p.60). Para a autora a noção de CA pode ampliar nossa compreensão de educação, através da qual seria possível reinventar num mesmo movimento tanto a escola como a cidade e a comunidade, transformando-os em “lugares de convivência, de diálogo, de aprendizagens permanentes na perspectiva do aprofundamento da democracia e da afirmação das liberdades” (p.60). Seriam “mudanças possíveis” mas dependentes da construção de novos pactos sociais e educativos, que a autora lê por dentro de uma necessária mudança paradigmática. Vê a proposta da “cidade educadora” (todos os habitantes convertidos em educadores) sendo construída com a ajuda da transformação da instituição escolar em CA (p.61). Destaca a importância do diálogo e da aproximação entre os diferentes atores da cena social para se repensar o papel da educação escolar e a construção da cidade educadora (p.60), considerando necessário para a tarefa construir a interlocução local com a comunidade (p.61); entre as características permanentes desejadas nas CA (no espaço da escola ou da cidade) destaca o diálogo, a participação e a cooperação do conjunto de atores sociais.

Para Yus (2003) uma CA é cooperativa e sistêmica (p.12), e por isso considera interessante a comparação das CA a comunidades ecológicas - os ecossistemas naturais - para caracterizá-las, já que privilegia o ponto de vista holístico em seu texto. Desse modo e apoiado em Ed Clark, diferencia CA da noção de *comunidade de aprendizes*, onde apenas os alunos aprenderiam¹². Para esses dois autores a CA “...se concebe como comunidade, considerada como um todo, um conjunto que aprende e cresce à medida que aprendem e crescem seus elementos”, incluindo aí “...professores, diretores, pais, etc.” (p.12). Na comparação de Yus, destacam-se fenômenos como “sinergia cooperativa dos membros”, que numa CA “prospera e muda em novas direções com capacidades que seriam impossíveis sem metas comuns e direção compartilhada de seus membros”(p.12). Esse autor considera que além do valor intrínseco para as finalidades educativas, o estímulo às CA pode preparar os indivíduos para as exigências atuais e futuras do mundo do trabalho (p.13).

Imbernón (2003) não considera as CA como uma metodologia didática, argumentando que vários processos didáticos podem transformar a escola numa CA; para ele a CA é “...um processo de inovação que leva professores e as professoras de uma escola a um trabalho de pesquisa-ação com a finalidade de elaborar um novo projeto educativo-comunitário” (p.14).

¹² No referido curso de especialização em Piracicaba nós nos apropriávamos das duas expressões como sinônimos, utilizando às vezes a de *comunidade de aprendizes* para destacar nossa intenção de comunhão com o pensamento de Paulo Freire, que dizia *somos todos aprendizes*.

Sato (2003) associa o processo de formação das CA à sociopoética de Gauthier: “uma pesquisa teórico-metodológica no campo da educação popular que propõe um processo grupal de produção de conhecimento. (...) busca valores e conceitos tradicionalmente negados, explorando o poder cognitivo da oralidade, da intuição, dos gestos e das sensações” (p.43).

Diz Mello (2003), citando Valls, que uma CA “implica uma transformação social e cultural na escola e no entorno porque envolve mudança de hábitos e atitudes das famílias, profissionais da educação (incluindo-se professores e professoras), alunos e alunas e de toda a comunidade em torno da idéia de construir uma escola onde todas as pessoas aprendam” (p.6).

Em entrevista à revista *Pátio*, Coll identifica 4 grandes tipos de CA a partir dos critérios de contextualização socioinstitucional, e propósitos/finalidades orientadores, diferenciando-as como experiências de: 1) transformação e melhoria de práticas de educação formal, com foco nas salas de aula; 2) transformação da instituição educativa (a escola), também associada ao primeiro tipo; 3) desenvolvimento comunitário, social e econômico, com forte referência ao território; e 4) comunidades virtuais de aprendizagem, onde não há o compartilhamento de espaços físicos ou institucionais. Em comum, o autor atribui as seguintes características a todas: a) ênfase na aprendizagem “como ingrediente fundamental do desenvolvimento”; b) a concepção de aprendizagem como processo essencialmente construtivo, onde os participantes são ao mesmo tempo “sujeitos e protagonistas de sua própria aprendizagem”; c) a visão de que a aprendizagem “é um processo intrinsecamente social que se apoia nas relações interpessoais e que sempre ocorre em um contexto cultural determinado”; e d) a idéia de que “os sistemas educativos tal como os conhecemos e funcionam hoje, não permitem satisfazer de maneira adequada as necessidades educativas das novas gerações nem do conjunto da população”, demandando assim uma profunda revisão (p.28).

Mello (2003), em sua investigação sobre projetos de *Comunidades de Aprendizagem* desenvolvido pelo Centro de Investigação Social e Educativa (CREA) da Universidade de Barcelona/Espanha, aponta que em suas bases teórico-metodológicas estão o conceito de ação comunicativa de Habermas e a formulação de dialogicidade como base da aprendizagem e da transformação de Paulo Freire (p.3). Périssé (2003) acredita que existam duas condições necessárias para que “uma verdadeira CA possa florescer”: uma práxis educativa libertária e uma cultura de organização coletiva do conhecimento ampla e abrangente (p.18). Tal mudança, radical e profunda segundo o autor, deveria começar por três dimensões da maneira como o educador a) percebe a si próprio, b) percebe e trata os educandos e c) organiza e conduz seu trabalho.

A proposta de CA apresentada por Torres (2003) busca um diálogo com as várias vertentes existentes e diz se apresentar “como uma proposta de política educativa, centrada em uma estratégia de desenvolvimento e transformação educativa e cultural em nível local, considerando o cidadão como protagonista e tendo em vista o desenvolvimento local e o desenvolvimento humano” (p.24). Na proposta de Torres, organizar uma CA traz algumas implicações: a) a referência a um território, b) apoiar-se em processos em andamento, c) crianças e jovens são beneficiários e atores principais, d) participação em todas as etapas do plano educativo, e) projetos associativos e construção de alianças, f) ênfase na aprendizagem e na inovação pedagógica, g) revitalização do sistema escolar público, h) ênfase no desenvolvimento humano, i) intervenção sistêmica e articulada, j) avaliação e comunicação das experiências (demonstrativas), k) continuidade, l) valorização da qualidade e eficiência nas ações (p.25). Em geral, acredita que tal organização implica a revisão de distinções convencionais entre escola e comunidade, e entre educação formal, não-formal e informal (p.25).

Imbernón (2003:p.14-15) e Mello (2003) consideram as CA como projeto cuja construção implica algumas fases: sensibilização, tomada de decisão, sonho, medos e incertezas, seleção de prioridades, desenho do projeto¹³. Mello destaca *investigação, formação e avaliação* como constituintes de uma etapa posterior de consolidação desses projetos de CA, considerando as anteriores como etapas de ingresso no projeto (p.7).

De uma maneira ainda superficial, a contextualização histórica e a abordagem pedagógica trazida pelos autores me fazem pensar que minhas perguntas não passam diretamente pelo desafio da estruturação de uma CA (talvez sejam anteriores a ele, por exemplo no momento que se diagnosticam as situações problemáticas ou se busca o consenso para o início de um projeto de CA), na medida em que pouco problematizam o encontro de diferentes formas e conteúdos interpretativos sobre a “realidade”, entre o grupo aprendiz. Ainda assim, entendo que existem valiosas contribuições processuais a serem melhor estudadas.

O que busco fomentar são *comunidades interpretativas (CI)*, como em Sousa Santos?

Nas três obras aqui citadas, Sousa Santos parece coerentemente não se importar com a nomeação precisa do espaço/tempo privilegiado para o encontro e argumentação entre diferentes saberes: em Santos (2000) usa apenas a expressão *comunidades de saber*; em Santos (2003) nomeia ora como CI ora como *comunidades argumentativas* (conforme a ênfase processual que deseja comunicar), aparentemente como

¹³ Mello (2003) faz uma descrição mais clara de tais etapas, a partir de seu próprio envolvimento no ingresso de uma escola no projeto CA apoiada pelo CREA na Espanha. Ver págs. 7-11.

sinônimos (p. 330); do mesmo modo faz em Santos (2002a) para explicar as transformações trazidas pela *novíssima retórica*, falando de *comunidades retóricas* como sendo as próprias CI, e nessa mesma zona semântica ressignifica os termos “auditórios” e “comunidade” (o último contendo os primeiros) com o prefixo *neo* (p.106-110). Ao contrário de dificultar o entendimento, tal trânsito de palavras me parece facilitar o entendimento do que o autor pretende dizer sobre o processo de interação argumentativa, que afinal, percebo ser mais importante à sua própria estrutura argumentativa, nas três obras, de onde coleciono a seguir alguns momentos que considero interessantes, dentro das limitações deste *paper*.

Discutindo a crença na possibilidade de existirem conhecimentos válidos universalmente, Sousa Santos considera que todo o conhecimento é contextual (Santos, 2000: 151). Uma *comunidade de saber* para o autor é um contexto social (um *mundo da vida* servido por um saber comum - p.152) onde o conhecimento é produzido e aplicado: “cada contexto é um espaço e uma rede de relações dotadas de uma marca específica de intersubjetividade que lhes é conferida pelas características de vários elementos que o constituem” (p.151). Cada uma dessas comunidades contém uma forma específica de interação comunicativa (p.154), e para descrever tais contextos o autor aponta como elementos constitutivos: a unidade da prática social, a forma institucional, o mecanismo de poder, a forma de direito e o modo de racionalidade (p.151).

Entre os inúmeros contextos existentes (que ele também chama de *cotidianidades* ou *sensos comuns*) considera 4 deles como estruturais nas sociedades capitalistas, articulados entre si: o doméstico, o do trabalho, o da cidadania e o da mundialidade¹⁴. Emaranhados nesses contextos cada um de nós é uma *configuração de sentidos*: “todos nós somos configurações humanas em que se articulam e interpenetram os nossos quatro seres práticos” - de família, de classe, de indivíduo e de nação - e “como cada um desses seres, ancorado em cada uma dessas práticas básicas, é produto-produtor de sentido, o sentido da nossa presença no mundo e, portanto, da nossa ação em sociedade é, de fato, uma *configuração de sentidos*” (p. 154).

Sobre a tensão dialética entre entendimento e conflito no “mundo da vida” (*Lebenswelt*) diz que “o senso comum inclui a aceitação não-problemática das condições que são responsáveis pelo fechamento do sentido e a restrição da comunidade”, o que precisa ser considerado para se entender as formas não manifestas de conflito, violência, silenciamento e estranhamento, por detrás dos consensos e costumes quotidianos:

¹⁴ Em Santos (2002a: p.110 e no capítulo 5) considera 6 e não 4 contextos estruturais, substituindo o contexto do *trabalho* pelo da *produção*, e acrescentando o do *mercado* e o da *comunidade*.

“Em geral, a prática cotidiana tende a ampliar o âmbito e a medida do que é consentido e partilhado (...) As várias **comunidades de saber** têm, assim, uma notável aptidão para negociar sentidos, encenar presenças, dramatizar enredos, amortizar diferenças, deslocar limites, esquecer princípios e lembrar contingências; é nisso que reside a sua dimensão utópica e emancipadora num mundo moderno saturado de demonstrações científicas, de necessidades técnicas e de princípios sem fim.” (Santos, 2000: 155 - grifo meu)

Como aborda com especial atenção o papel da Ciência na sociedade no momento que considera como de transição paradigmática (a pós-modernidade), chama a atenção para a especificidade da comunidade científica entre os demais contextos. Nela o conhecimento científico é produzido, mas não sem o cruzamento de determinações de alguns daqueles contextos estruturais (trabalho, cidadania e mundialidade), caracterizando-se por um mecanismo de poder também específico (a qualidade do conhecimento que nela se produz, um “poder-saber”), e por ser um conhecimento que é produzido a partir de objetos empíricos que se situam fora dela, descontextualizando-os depois de produzidos, para depois recontextualizá-los:

“Destina-se a ser aplicado fora da comunidade científica no interior de vários contextos sociais e, nomeadamente, no interior dos quatro contextos estruturais onde se situam também os objetos empíricos que estiveram na “origem” desse conhecimento” (p.156).

Isso torna qualquer contexto interativo estrutural dúplice enquanto comunidade de saber: “dispõe de um saber local, “nativo”, de que é sujeito, mas dispõe também de um saber científico de que só tangencialmente é sujeito (na medida em que o mistura com o saber nativo)” (p.157). Mas, acredita o autor, tais contextos são muito mais “dispostos” pelo conhecimento científico do que “dispõem” dele, sendo mais objetos que sujeitos desse conhecimento. Essa contradição (sujeito/objeto) se manifestaria de diferentes modos nos diferentes contextos interativos, dependendo do “específico mecanismo de poder e dos desequilíbrios de poder segregados pelas relações sociais que constituem ou em que intervêm e, ainda, no sentido social construído sobre tais desequilíbrios” (p.157). Entende, porém, que nenhum outro fator de desequilíbrio é tão grande quanto o próprio conhecimento científico “ao transformar alguns grupos sociais preferencialmente em objetos sociais e outros grupos preferencialmente em sujeitos sociais”. Vai enfatizar então a questão da aplicação do conhecimento científico, cuja forma dominante chama de *aplicação técnica*, e que avalia como inadequada para a necessária dupla ruptura epistemológica, a forma transicional de uma ciência pós-moderna (p.157,158). Essa dupla ruptura é parte do argumento central de suas idéias: na primeira, era preciso romper com “formas de conhecimento falso” para que se tornasse possível o conhecimento científico, racional, válido” (p.31). O conhecimento científico é assim produzido “separando-se dos saberes locais” (p.158). Já o conhecimento científico da transição paradigmática precisa ser superado “no seio de outros saberes e de outras comunidades de saber com vista à constituição de uma (...) sabedoria de vida, agora mais democrática por via da mais ampla distribuição das competências

cognitivas e discursivas que o próprio desenvolvimento possibilita”. Nessa segunda ruptura, o que se pretende “é um novo senso comum com mais sentido, ainda que menos comum”, com a participação de valores de justiça e da emancipação social no discurso epistemológico (p.150). Acredita o autor que uma das condições para aumentar a comunicação nesse contexto da dupla ruptura é justamente o aumento do desacordo. “Aumentar a nossa compreensão do mundo e do nosso lugar no mundo” é o que busca o pensar suscitado pela reflexão hermenêutica, sobre o papel da ciência moderna e sua prática para superação paradigmática (p.150).

Resumidamente, a *aplicação técnica* é assim caracterizada por Santos (2000:157-158): a) o aplicador do conhecimento está fora e protegido do contexto onde ele incide; b) fins estão separados dos meios, e apenas sobre estes incide a aplicação; c) a argumentação é dispensada, fazendo da aplicação uma necessidade; d) há apenas uma definição da realidade, silenciando as alternativas; e) a técnica torna dispensável a reflexão ética, escondendo os desequilíbrios de poder; f) os saberes locais são negados para se minar as resistências; g) os efeitos da aplicação são avaliados por critérios imediatistas criados pelos próprios aplicadores.

Criticando a aplicação técnica, Santos propõe um modelo de *aplicação edificante* do conhecimento científico pós-moderno (o “lado prático da dupla ruptura epistemológica”; Santos, 2003: p.224):

a) há o compromisso existencial, ético e social com o impacto da aplicação; b) fins e meios não estão separados e ambos serão debatidos porque alvo da aplicação; c) é um processo argumentativo tematizado pelas competências argumentativas em conflito; d) revela argumentos dos que têm menos poder conferindo-lhes legitimidade e credibilidade; e) fortalece as definições alternativas da realidade; f) a ética tem prioridade sobre a técnica na argumentação, atribuindo primazia à participação; g) as competências argumentativas dos saberes locais são reconhecidas e ampliadas para que o espaço de comunicação se amplie e os limites e deficiências de tais saberes possam ser superados, com a ajuda da crítica científica e abrangendo os contextos estruturais de interação na nossa sociedade; h) se objetiva a “criação de sujeitos socialmente competentes”; i) tal aplicação provoca transformações tanto na comunidade científica, quanto nas formas de organização da investigação e no “ser cientista”; j) *a nova conflitualidade interna das ciências é entre os partidários da aplicação edificante e os partidários da aplicação técnica* (Santos, 2000: p.158-161).

Trata-se portanto da “revalorização dos saberes não científicos e a revalorização do próprio saber científico pelo seu papel na criação e aprofundamento de outros saberes não científicos”, o que implica “um modelo de aplicação da ciência alternativo” que comprometa a comunidade científica “existencial, ética e profissionalmente com o impacto da aplicação” (Santos, 2003:224). Tal responsabilidade seria

característica da busca de processos emancipatórios onde o modo de se relacionar, produzir e manejar saberes seria também muito relevante:

“O conhecimento emancipador é um conhecimento local criado e disseminado através do discurso argumentativo: suas duas características (localidade e argumentatividade) andam juntas, pois o discurso argumentativo só pode ocorrer dentro de comunidades interpretativas” (Sousa Santos, *in* Moss, 2003: p.51).

No livro *Pela mão de alice* Sousa Santos nos oferece elementos para a caracterização do projeto emergente da pós-modernidade, frente ao esgotamento do velho paradigma. Caracterizando o novo paradigma encontramos “a aceitação como verdadeira da tese de que há muitas formas válidas de conhecimento” (Tassara, 1996: p.51). Para o autor globalização, genocídio e epistemicídio são aspectos que sustentam a hegemonia do velho paradigma para o qual “a ciência é uma prática social específica cujo privilégio é o de produzir a única forma válida de conhecimento” (Santos, 2003: p.328). Segundo Santos (2003), será o processo argumentativo no interior das **CI** quem irá determinar o conhecimento a ser constituído, como “ponto de chegada”, e não “de partida” (p.329): “o conhecimento do novo paradigma não é validável por princípios demonstrativos de verdades intemporais. É pelo contrário, um conhecimento retórico cuja validade depende do poder de convicção dos argumentos em que é traduzido” (p.329). Daí vem a especial atenção que o novo paradigma deve dar à constituição das **CI**, considerando como seu principal objetivo “garantir e expandir a democraticidade interna dessas comunidades, isto é, a igualdade de acesso ao discurso argumentativo” (p.330). Portanto para o autor, i) democraticidade interna das **CI** e ii) valor ético intercultural - o valor da dignidade humana -, são os novos princípios reguladores da validação desses saberes.

Na leitura que Schmidt (2003) faz em Santos, uma das características das **CI** é o próprio conhecimento gerado, “resultado de um processo compartilhado” (p.63). No contexto da necessária transformação da universidade, as comunidades de interpretação dos fenômenos e problemas enfrentados pela sociedade seriam efeitos da democratização da universidade, comunidades onde os diferentes saberes (científico, popular e o senso comum) são acolhidos e dialogam entre si (Schmidt, 2003: p.58). Nas palavras do autor:

“À universidade compete organizar esse compromisso, congregando os cidadãos e os universitários em autênticas comunidades interpretativas que superem as usuais interações, em que os cidadãos são sempre forçados a renunciar à interpretação da realidade social que lhes diz respeito” (Santos, 2003: p.224).

Entendo que para Santos (2003), para ser relevante a reflexividade da socialização tem que ser coletiva (p.160), sendo a melhor estratégia de conduzi-la as interações discursivas argumentativas, e a forma adequada de favorecê-las as **CI**.

Qual o contexto dos *processos cooperativos de interpretação (PCI)*, propostos por Habermas em sua Teoria da Ação Comunicativa (TAC)?

Na obra *Conhecimento e Interesse* Habermas (1982) desenvolve a tese central de que todo conhecimento é posto em movimento por interesses que o orientam, que o dirigem, que o comandam, acreditando que é através desses interesses que a universalidade do saber deva ser avaliada. Para o autor, o conhecimento teria se automatizado por sobre os interesses societários que, na verdade, o sustentam (p.16). Ele acredita no exercício emancipatório da comunicação, através da ação comunicativa, onde considera decisiva a força intrínseca do conhecimento como que universalizando um tipo de situação terapêutica, no encontro com o outro (p.19). Habermas acredita, assim, na emancipação (coletiva) pelo desenvolvimento da intersubjetividade íntima, que colaboraria para a desinstrumentalização dos preconceitos, a partir dos espaços abertos de locução. Critica a cientifização, processo global que através da aplicação tecnológica do conhecimento científico ao cotidiano da vida fez da ciência condição fundamental para a sobrevivência ou aniquilamento da humanidade. Entre todos os interesses destaca aquele referente a emancipação: "uma ciência cuja práxis não mais se recorda da teoria aliena o interesse que a levou a ser prática, a saber: a emancipação dos que participam de sua práxis" (p.12). Diz Habermas que para a reflexão...

"...é estranha a idéia de que alguém possa saber sem saber como e porque sabe (...) ela só se dá por satisfeita quando acredita estar ciente das razões que levam algo a ser assim como não pode deixar de ser (...) O saber não pode, enquanto tal, ser isolado de suas consequências (...) Não é pela contemplação de algo, na suposta apropriação conceitual daquilo que as coisas são num determinado instante que os homens aprendem, mas pela transformação desta coisa, pelas consequências que seu saber operava no real." (pp. 13 e 15).

Para Tassara e Damergian (1996) no centro das exigências para a recuperação da ética do Iluminismo, em Adorno e Horkheimer, está a crítica da racionalidade ocidental (p. 301). No sentido de promover um processo de reflexão coletiva sobre as necessidades sociais citam Habermas em sua proposta de "organização de zonas sempre mais extensas de racionalidade discursiva, com acesso ilimitado de participantes e ausência de coação" (p.302). Como diz Giddens, cada relação de significado também é uma relação de poder (Sato, 2001: p.147). Essa reflexividade, alcançada por uma competência comunicativa, permitiria a individuação e explicitaria as distorções, assimetrias e censuras que condicionam os processos factuais de comunicação:

"A reflexão crítica dos papéis sociais significa para Habermas, neste sentido, discorrer sobre as condições do discurso, tematizando os vínculos do poder e dissolvendo a aparente naturalidade da falsa consciência ideológica e psicológica. Viria, assim, desencadeado um processo irresistível de auto-esclarecimento da consciência, em grau de tematizar publicamente aquilo que a instrumentalização autoritária do preconceito teria interesse em manter oculto. O pensamento de

Habermas, dessa forma, contrapõe a eficácia política da reflexão comunicativa à racionalização aparente do sistema tardo-capitalista." (Tassara e Damergian, 1996: 302)

Portanto, a tentativa de abrir espaços de locução teria que vir acompanhado da exposição da racionalidade dominante (operacionalizada como racionalização) que opera sobre os sujeitos psíquicos, epistêmicos e políticos, para que o entendimento seja a principal forma de coordenação das práticas sociais, reforçando ainda mais o discurso da racionalidade nos processos comunicativos (Habermas, 1987). Para Tassara e Damergian (1996) os obstáculos racionais que impedem o desejado trânsito de paradigmas precisam ser melhor compreendidos; ressaltam que a autonomia da decisão (relacionada à autonomia do desejo) "depende da possibilidade de ruptura individual com a representação de mundo editada pela mídia comprometida com a ideologia dominante" (p.312). Habermas (1987), em sua teoria sobre a ação comunicativa, aborda a problemática da racionalidade através da questão da "compreensão" do âmbito objetivo da ação social: acredita que as relações dos agentes com o mundo podem ser julgadas objetivamente (p. 152). Nesse sentido diz Giddens, citado por Sato (2001:146):

"(...) a ação social se caracteriza pelo fato de as ações poderem ser "interpretadas" e, portanto, serem inteligíveis, racionais e visíveis quando postas em relação às regras sociais que governam esses comportamentos."

Para Habermas (na TAC), razão e verdade são resultados da interação entre o indivíduo com os três mundos (objetivo, social e subjetivo), e portanto dependem da organização social dos atores interagindo em situações dialógicas. O conceito de ação comunicativa do autor:

"(...) presupone el lenguaje como un medio dentro del cual tiene lugar un tipo de procesos de entendimiento en cuyo transcurso los participantes, al relacionarse con un mundo, se presentan unos frente a otros con pretensiones de validez que pueden ser reconocidas o puestas en cuestión." (Habermas, 1987: p. 143).

O que se destaca aqui é a idéia de que o processo comunicativo, em cada contexto social, deve guardar algumas peculiaridades, muito próximo ao que acredita Sousa Santos. Segundo Heller (1983), é na valoração alternativa que surge a oportunidade de problematização dos valores "absolutos" (p.62), acreditando que "todo homem é capaz de chegar ao verdadeiro saber se utilizar sistematicamente os seus sentidos e a sua razão", o que requer a superação de nosso particularismo individual (p.69). Mas o que poderia vir a ser esse *verdadeiro saber* de que fala a autora, levando-se em conta a contextualidade de cada interação social na produção e recriação de saberes?

Idealmente, entendo que tal superação de nosso particularismo possa ser imaginada como faz Habermas na caracterização da ação comunicativa: num espaço de interação lingüística, quem fala orienta-se para o entendimento contraindo relações com o mundo, com a diferença (em relação às ações teleológicas, normativas e dramáticas) de que isso se dá de modo reflexivo, integrando num mesmo sistema os três conceitos de mundo (objetivo, social e subjetivo). Em tal ato, quem fala pressupõe esse sistema...

"...como un marco de interpretación que todos comparten, dentro del cual pueden llegar a entenderse (...) relativizan sus manifestaciones o emisiones contando con la posibilidad de que la validéz de estas pueda ser puesta en tela de juicio por otros actores" (Habermas, 1987: p.143).

Quem fala faz valer uma pretensão de validade susceptível de crítica: a) estabelecendo inicialmente relação com pelo menos um daqueles mundos, b) apoiando-se na circunstância de que tal relação é acessível a um julgamento objetivo e c) convidando seu oponente a um posicionamento racionalmente motivado. Na TAC é importante não perdermos de vista que o propósito buscado é o entendimento (como mecanismo de coordenação de ações), que isso se dá cooperativamente, e que a mobilização expressa do potencial de racionalidade pelos participantes da interação - relativas aos três tipos de relações do ator com o mundo - é um pressuposto do modelo (p. 144), assim como acredita Heller. Na busca de validade dos atos de fala, as pretensões dos participantes (como critérios de ajuste ou desajuste) concorreriam pela: i) verdade sobre um enunciado (as condições de existência de tal conteúdo, no mundo objetivo); ii) retidão sobre o ato de fala em si (adequação ao contexto normativo vigente ou se este é legítimo, no mundo social); iii) sinceridade do que é comunicado (coincidência entre intenção expressada e pensamento, no mundo subjetivo de quem fala). Adverte ainda o autor que, ao menos potencialmente, tais pretensões devem se apoiar em razões (p.152).

A partir da obra clássica de Berger e Luckmann (1973) sobre a produção social de "realidade" e "conhecimento", entendo que o primeiro termo é definido como "uma qualidade pertencente a fenômenos que reconhecemos terem um ser independente da nossa própria volição" e o segundo como "a certeza de que os fenômenos são reais e possuem características específicas" (p.11). Assim, as combinações específicas de "realidade" e "conhecimento" referem-se a contextos sociais específicos, e suas relações demandam uma "correta análise sociológica desses contextos" (p.13). Como poderíamos integrar tais combinações às noções de "razão" e "verdade", contextualizadas à vida cotidiana?

Interessa-nos aqui a pergunta dos autores: como um corpo de "conhecimento" chega a ser socialmente estabelecido como "realidade"? Dizem os autores:

"Minha interação com os outros na vida cotidiana é por conseguinte constantemente afetada por nossa participação comum no acervo social disponível do conhecimento." (Berger e Luckmann, 1973: p. 62)

Ocorre que para além da zona da vida cotidiana, segundo os autores, o interesse pragmático das pessoas é menos intenso e urgente, e as outras realidades (campos finitos de significação) não serão apreendidas como problemáticas enquanto a rotina cotidiana não for perturbada (p.41):

"A validade do meu conhecimento da vida cotidiana é suposta certa por mim e pelos outros até nova ordem, isto é, até surgir um problema que não pode ser resolvido nos termos por ela oferecidos." (Berger e Luckmann, 1973: p.65)

Essa é um aspecto comum encontrado em Habermas (1987) e Freire (1987), a importância da desacomodação das verdades individuais para a ampliação da inteligibilidade construída

intersubjetivamente. Nesse sentido, é interessante pensarmos nas situações corriqueiras de conflitos e desentendimentos, interligando escalas macro e micro sociais. Habermas reconhece que a ação comunicativa é a exceção na prática comunicativa cotidiana, considerando mais realista a visão trazida pela etnometodologia: os pressupostos em que se baseiam os implicados são geralmente problemáticos e raramente esclarecidos, tornando a comunicação cotidiana difusa, frágil e constantemente carente de revisão, alcançada só por alguns instantes, e mesmo assim, de baixíssima estabilidade e univocidade (Habermas, 1987: p.145).

Para Habermas, é apenas uma parte do acervo de saber dos participantes da interação que é posto à prova, a cada vez: um saber de fundo, uma pre-compreensão consensuada culturalmente, permanecerá não-problemático em seu conjunto, até que uma nova e negociada definição da situação coloque à disposição um novo fragmento temático do mundo da vida. Por tratar-se de um **PCI**, nenhum dos implicados pode ter um monopólio interpretativo; o exercício da argumentação, no dissenso, deveria caminhar para a relativização das versões iniciais de mundo em busca de um consenso racional ancorado nas três dimensões já citadas.

Como diz Habermas (1987), a ação comunicativa depende da possibilidade dos participantes estabelecerem acordo (desde o início) sobre um julgamento intersubjetivamente válido de suas relações com o mundo (p.152).

Sobre a teoria da ação comunicativa, trago a pergunta: é possível se construir um **PCI** do mundo, se os interesses se apresentam cotidianamente como conflitantes, muitas vezes em oposição diametral? De que maneira o esclarecimento das racionalidades que sustentam as pretensões de verdades concorrentes e os interesses divergentes pode facilitar a perspectiva *cooperativa*, tendo em vista a relevância da linguagem? Ou a vontade de cooperação (condição *sine qua non* na teoria de Habermas) pode se dar a despeito da divergência dos interesses em jogo?

Considero um bom caminho prático-metodológico a abordagem de contextos específicos trazidos pelos participantes (entre desejos e práticas), que ofereçam possibilidades de contradição na exposição gradual da tensão entre manutenção e mudança - algo próximo da maiêutica socrática. É o que buscava Paulo Freire na investigação dos temas geradores junto aos participantes do espaço pedagógico:

"... propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação de suas partes...[que]...ao serem analisadas devem ser percebidas pelos indivíduos como dimensões da totalidade" (Freire, 1987: p.96-97).

Há aí uma forte referência à busca de inteligibilidade do mundo num processo de interação mediado pela linguagem, mas também aos aspectos motivacional e de lealdade (ao pesquisador e ao grupo) presentes. Nesse sentido, a exposição da origem das racionalidades presentes em uma situação coletiva de interação

torna-se tão fundamental quanto conflituosa, pois contextualiza desejos e práticas que nem sempre desejam ser explicitados. Isso indicaria que as intervenções devam se dar em contextos sociais mais homogêneos? O que perderíamos em compreensão ao evitar as situações de conflito?

Em Habermas, a **reflexividade da socialização** (como que o sujeito se tornou sujeito) desinstrumentalizará o preconceito e produzirá o desejo da consciência; nesse sentido seria desejável abrir em toda interação coletiva a possibilidade de locução. Segundo Tassara, porém, a vontade de diálogo não é suficiente para que ele se realize, se processe; o diálogo intercultural precisa de esclarecimento de elementos ligados à imagem que temos do outro, o que deve ser recíproco e explicitado¹⁵. A autora propõe o resgate da discussão dos elos sociais - mecanismos de produção de interações - no sentido da coesão, de ethos (identidade, reconhecimento, pertencimento), para transformar racionalização em racionalidade, para poder haver **reflexividade da socialização**.

Trabalhando o conceito de *mundo da vida*, Sousa Santos (2000) ressalta proximidades e diferenças de suas idéias das de Habermas, importantes na diferenciação dos contextos em que estão sendo usadas as noções de **CI** e **PCI**:

“...o *Lebenswelt* é um dos conceitos básicos da sua teoria social [de Habermas] e consiste na reserva das evidências ou convicções não abaladas que os participantes na comunicação utilizam no **processo cooperativo de interpretação**. Cada um dos seus elementos, cada uma das suas evidências é mobilizada na forma de um saber consentido e ao mesmo tempo problematizável, sempre que se torna relevante para uma dada situação (...) é assim, o universo aceito da atividade social cotidiana, o universo do senso comum.” (Santos, 2000:154 - os colchetes e grifos são meus).

Mas dois aspectos principais afastam as suas concepções daquelas da fenomenologia e do pensamento de Habermas, diz Santos (2000): 1) as contribuições da fenomenologia (que recupera o sentido e a importância da quotidianidade, para uma teoria da ação) são abstratas demais para poder contabilizar as determinações estruturais dessa quotidianidade, que para ele são muitas e internamente diversificadas, distinguindo aquelas 4 (ou 6) que servem de suporte intersubjetivo às demais; 2) Habermas e a fenomenologia caracterizam o “mundo da vida” principalmente como espaço e o tempo do consenso, da cooperação, da comunicação e da intersubjetividade, subestimando a tensão dialética (para Santos latente) destas dimensões com o conflito, a violência, o silenciamento e o estranhamento, que geralmente se manifestam “de modo indireto e subjetivista” (p.155). Santos (2000) acredita que tal tensão é constitutiva de nossa sociedade e ocorra de modo diferente em cada um dos contextos estruturais em função dos específicos mecanismos de poder em cada contexto; discorda de Habermas dizendo que atuam na sociedade várias formas de poder e não apenas a estatal (p.155).

¹⁵ Tassara (2003), comunicação durante a disciplina “intervenção social e conhecimento científico”, no IP-USP/São Paulo. A autora acredita que tal reflexividade tenha que ser produzida por um instrumento que contenha o próprio pesquisador.

Conclusões provisórias

Até o momento pude avançar pouco no esclarecimento conceitual dos contextos onde as noções de **CA**, **CI** e **PCI** se inserem originalmente, percebendo principalmente que todas se integram na perspectiva de uma transição paradigmática.

O termo **CA** representa uma família de propostas de transformação da instituição escolar e de outros processos formais de ensino, que vêm sendo experimentadas já há alguns anos, com diferentes perspectivas de impactos, desde as salas de aula até o desenvolvimento local integrado, num grande leque político-ideológico, mas com algumas estratégias práticas e visões de mundo em comum.

Em Sousa Santos a expressão **CI** não têm força adjetiva/explicativa em si, sendo constantemente ressignificada (em associação com outros termos) em apoio à apresentação mais ampla de suas idéias, sobre as transformações sociais desejadas. Está associado ao uso da expressão uma revalorização do direito à interpretação e ao discurso argumentativo para que as interações sociais caminhem para a emancipação, o que traz como um dos grandes desafios a democratização do acesso às competências cognitivas e discursivas.

A caracterização dos **PCI** em Habermas é parte relevante de seus pressupostos na argumentação de sua TAC, destacando-se que a) o propósito buscado é o entendimento como mecanismo de coordenação de ações, que b) isso se dá cooperativamente, e que c) há uma mobilização do potencial de racionalidade pelos participantes. Além disso a vontade de entendimento e a possibilidade de acordo são condições prévias necessárias, e a interação comunicativa ancora-se nas três dimensões específicas que os atos de fala contraem com o mundo.

Através de cada uma delas percebo provocações teóricas e metodológicas relevantes, que animam a continuação da caminhada reflexiva sobre minha prática social como educador¹⁶.

Bibliografia

- BERGER, Peter L. & LUCKMANN, Thomas. 1973. A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento. Tradução de Floriano de S. Fernandes. Petrópolis: Vozes.
- COLL, César. 2003. Entrevista. *In* Revista Pátio, nº 24: Comunidades de Aprendizagem, ano VI, p.26-30, nov.2002/jan.2003.
- FREIRE, Paulo. 1987. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 17ª ed.
- GUIRALDELLI Jr., Paulo. 1996. O que é pedagogia. São Paulo: Brasiliense, 3ª ed. Coleção Primeiros Passos.

¹⁶ Atualmente no LAPSI estudamos o conceito de *laboratório social* em Kurt Lewin e sua proposta de radicalização democrática, debatendo técnicas como a dos *grupos operativos*, num diálogo provocativo frente às noções apresentadas nesse *paper*. Entre nossas buscas está a produção da perspectiva (teórica e metodológica) de convergência entre *liberdade de consciência* e *liberdade política*, através de intervenções psicossociais.

- HABERMAS, Jürgen. 1982. Conhecimento e interesse. Zahar editores, Rio de Janeiro. Trad. de José N. Heck.
- HABERMAS, Jürgen. 1987. Teoría de la Acción comunicativa, I: racionalidad de la acción y racionalización social. Versión castellana de Manuel Jiménez Redondo. Madri, Taurus Humanidades.
- HELLER, Agnes. 1983. A filosofia radical. Ed. Brasiliense, São Paulo. Trad. de Nelson Coutinho.
- INBERNÓN, Francesc. 2003. As comunidades de aprendizagem e o novo papel do professor. *In Revista Pátio*, nº 24: Comunidades de Aprendizagem, ano VI, p.14-17nov.2002/jan.2003.
- MELLO, Roseli Rodrigues de. 2003. Comunidades de aprendizagem: democratizando relações entre escola e comunidade. Ufscar (FAPESP): 26ª Reunião Anual da ANPEd - <http://www.anped.org.br>.
- MOLL, Jaqueline. 2003. Reinventar a escola dialogando com a comunidade e com a cidade. *In Revista Pátio*, nº 24: Comunidades de Aprendizagem, ano VI, p.58-61, nov.2002/jan.2003.
- MOSS, Peter. 2003. Para além da qualidade na educação e no cuidado infantis. *In Revista Pátio*, nº 24: Comunidades de Aprendizagem, ano VI, p.50-53, nov.2002/jan.2003.
- PÉRISSÉ, Paulo. 2003. A democratização do ato de conhecer. *In Revista Pátio*, nº 24: Comunidades de Aprendizagem, ano VI, p.18-21, nov.2002/jan.2003.
- SATO, Leny. 2001. Processos organizativos cotidianos e corriqueiros: a leitura da etnometodologia. *In Psicologia e Sociedade*, 13 (01), p.129-151.
- SATO, Michèle. 2003. Era uma vez uma baía com o nome de uma mulher. *In Revista Pátio*, nº 24: Comunidades de Aprendizagem, ano VI, p.42-45, nov.2002/jan.2003.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. 2000. Introdução a uma ciência pós-moderna. Rio de Janeiro: Graal, 3ª edição.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. 2002a. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência (vol. 1 de *Para um novo senso comum: a ciência e a política na transição paradigmática*). São Paulo: Cortez, 4ª edição.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. 2003. Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 9ª edição.
- SANTOS, Cláudia Coelho. 2002b. Formação de educadores ambientais e potência de ação: um estudo de caso. Dissertação (mestrado) - Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz"/Universidade de São Paulo. 164p.
- SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval. 2003. Pesquisa qualitativa, alteridade e comunidades interpretativas. *In Revista Imaginário* - USP, nº9, p.57-64.
- TASSARA, Eda T. de O. 1992. A propagação do discurso ambientalista e a produção estratégica da dominação. *Espaços e Debates*, nº35, pp. 11-15.
- TASSARA, Eda T. de O. 1996. Intervenção social e conhecimento científico: questões de método na pesquisa social contemporânea. In: VI Simpósio de Pesquisa e Intercâmbio Científico da ANPEPP.
- TASSARA, Eda T. de O. & DAMERGIAN, Sueli. 1996. Para um novo humanismo: contribuições da psicologia social. *Estudos Avançados* 10 (28), pp.291-316.
- TORRES, Rosa Maria. 2003. A educação em função do desenvolvimento local e da aprendizagem. *In Revista Pátio*, nº 24: Comunidades de Aprendizagem, ano VI, p.22-25, nov.2002/jan.2003.
- YUS, Rafael. 2003. As comunidades de aprendizagem na perspectiva holística. *In Revista Pátio*, nº 24: Comunidades de Aprendizagem, ano VI, p.10-13, nov.2002/jan.2003.